



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CATALÃO (UFCAT)  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MÁRCIA MACÊDO COSTA

**DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS  
PEDAGÓGICAS DE PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS**

CATALÃO- GO

2024



## UNIVERSIDADE FEDERAL DE CATALÃO

### FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Av. Dr. Lamartine Pinto de Avelar, número 1120, - Bairro Setor Universitário, Catalão/GO, CEP 75704-020  
Telefone: - - <https://www.ufcat.edu.br>

#### TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA)

#### **TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DE TESES E DISSERTAÇÕES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CATALÃO (UFCA)**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Catalão (UFCA) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFCA), sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei 9.610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFCA é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

#### 1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação ou Tese?  Dissertação

#### 2. Nome completo do autor: MÁRCIA MACÊDO COSTA.

Nome completo do(a) orientador(a): Wanessa Ferreira Borges Resende

#### 3. Título do trabalho

Título: DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS

#### 4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento:  SIM  NÃO<sup>1</sup>

[<sup>1</sup>] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);

b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.

**O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.**

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

**Obs.: Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor**



Documento assinado eletronicamente por **Márcia Macêdo Costa, Usuário Externo**, em 25/07/2024, às 12:08, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **WANEISSA FERREIRA BORGES RESENDE, Professor(a) do Magistério Superior**, em 30/07/2024, às 14:25, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufcat.edu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufcat.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **0092727** e o código CRC **969AEEEE4**.

MÁRCIA MACÊDO COSTA

**DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS  
PEDAGÓGICAS DE PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Catalão (UFCAT), como requisito para obtenção do Título de Mestra em Educação. Área de concentração: Educação. Linha de pesquisa: Práticas Educativas, Formação de Professores e Inclusão.

**Orientadora:** Profa. Dra. Wanessa Ferreira Borges Resende

CATALÃO – GO

2024

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFCAT.

Márcia Macêdo, COSTA  
DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM :  
CONCEPÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORAS  
DOS ANOS INICIAIS / COSTA Márcia Macêdo. - 2024.  
230, CCXXX f.

Orientadora: Profa. Dra. Wanessa Ferreira Borges Resende.  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Catalão,  
Faculdade de Educação, Catalão, Programa de Pós-Graduação em  
Educação, Catalão, 2024.

Bibliografia. Apêndice.

Inclui siglas, abreviaturas, lista de figuras, lista de tabelas.

1. Desenho Universal para Aprendizagem. 2. Ensino e  
Aprendizagem. 3. Práticas Pedagógicas. I. Resende, Wanessa  
Ferreira Borges, orient. II. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CATALÃO  
Av. Dr. Lamartine Pinto de Avelar, número 1120, - Bairro Setor Universitário, Catalão/GO, CEP 75704-020  
Telefone: - - <https://www.ufcat.edu.br>

## ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

### PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

#### ATA DE Nº. 330 SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO.

ATA DA COMISSÃO EXAMINADORA DESIGNADA PELA COORDENADORIA DO PPGEDUC PARA JULGAMENTO DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO DE MÁRCIA MACÊDO COSTA.

Aos dez dias do mês de junho do ano de dois mil e vinte e quatro, às 16:00 horas, pelo google meet, através do link: <https://meet.google.com/ewg-mayo-amk?hs=224> - Universidade Federal de Catalão (UFCAT), reuniram-se os componentes da banca examinadora, a Profa. Dra. Wanessa Ferreira Borges Resende - PPGEDUC/FAE/UFCAT - Orientadora; Prof. Dr. Wellington Jhonner Divino Barbosa da Silva - PPGEDUC/FAE/UFCAT - Membro Interno; Profa. Dra. Lucélia Cardoso Cavalcante - UNIFESSPA - Membro Externo, para, em sessão pública de exame de Defesa de mestrado, de MÁRCIA MACÊDO COSTA, discente do Programa de Mestrado em Educação – PPGEDUC da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Catalão, área de Concentração Educação, com trabalho intitulado “DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS”. A sessão foi aberta pela presidenta da banca, que fez a apresentação formal dos membros da banca. Em seguida, a palavra foi concedida a discente que, procedeu a apresentação da Defesa. Terminada a apresentação, cada membro da banca arguiu a examinanda. Durante a arguição os membros da banca não fizeram sugestão de alteração do título do trabalho. Terminada a fase de arguição, foi suspensa a Sessão Pública e, em Sessão Secreta, as arguidoras atribuíram seus conceitos. Reaberta a Sessão Pública foi anunciado o resultado final: DEFESA APROVADA, fazendo jus, portanto, ao título de **Mestra em Educação**, de acordo com o artigo 57 do Regulamento do Programa de Pós-Graduação em Educação - Regional Catalão/UFCAT Em transição. A Banca Examinadora de Defesa Pública de Dissertação foi realizada em conformidade com a Portaria da CAPES n. 36, de 19 de março de 2020, de acordo com seu segundo artigo: Art. 2. A suspensão de que trata esta Portaria não afasta a possibilidade de defesas de tese utilizando tecnologias de comunicação à distância, quando admissíveis pelo programa de pós-graduação stricto sensu, nos termos da regulamentação do Ministério da Educação. Nada mais havendo a registrar, foi lavrada a presente ata, que vai assinada pelos Membros da Banca Examinadora.

Programa de Pós-Graduação em Educação da FAE-UFCAT, aos dez dias do mês de junho do ano de dois mil e vinte e quatro.



Documento assinado eletronicamente por **WANESSA FERREIRA BORGES RESENDE**, Professor(a) do Magistério Superior, em 10/06/2024, às 17:59, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **WELLINGTON JHONNER DIVINO BARBOSA DA SILVA, Professor(a) do Magistério Superior**, em 10/06/2024, às 18:11, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

---



Documento assinado eletronicamente por **LUCELIA CARDOSO CAVALCANTE, Usuário Externo**, em 02/07/2024, às 10:56, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

---



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufcat.edu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufcat.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **0076461** e o código CRC **2C2A5BED**.

---

*O passado pode não ter sido gentil, mas a **Fé** me salvou!*

## AGRADECIMENTOS

DEUS, obrigada por tudo que tens feito na minha vida! Sem ti, nada disso teria sido realizado.

Depois dele, a minha MÃE, Ruthléia Macêdo Costa, guerreira, autêntica, maranhense, que apesar de tudo que vivemos, lembro-me que dizia: “A única coisa que tenho pra te dar é esse lápis e borracha, você tem que estudar!” É, sim, mãe, eu estudei e continuarei a estudar enquanto eu viver.

A minha força motriz veio dele, o meu primogênito Luidy Henrique Ferreira Costa. A sua calma transcenderá a todo lugar que você for, menino inteligente, observador e futuro psicólogo. Não tenho palavras para descrever o quanto eu o AMO. Que Deus abençoe você, meu filho!

Aos meus irmãos, Aline Macedo e Madson Emanuel, que me apoiaram em tudo que precisei, abriram as portas de suas casas para me acolher durante os meus estudos, auxiliaram-me na busca de materiais acadêmicos, no momento de locomover de um local para outro, até mesmo de um Estado para outro. Sempre estiveram presentes, aconselharam-me sobre as situações da vida. Sem vocês nem sei o que seria de mim. AMO vocês.

Aos amigos que o Programa de Pós-graduação em Educação me concedeu: Celsineide e Aragão, vocês foram imprescindíveis na minha trajetória em Catalão. Aconselharam-me, levantavam o meu astral quando me encontrava desanimada, perdida. Sem vocês, não sei se daria conta. Vocês foram importantes na minha vida para conclusão e realização acadêmica.

À diretora da escola onde atuo como docente, Eliana Andrade Lima, meus sinceros agradecimentos pela compreensão, especialmente, quando da necessidade de minha ausência para ir a campo. Jamais me esquecerei, pois naquele momento, estava trabalhando os dois turnos, tornando-se mais difícil me ausentar. No entanto, a diretora foi empática e sensível à minha situação e me liberou para fazer a pesquisa, para minha realização acadêmica. Obrigada!

À orientadora, Wanessa Ferreira Borges, muitíssimo obrigada pelos ensinamentos, pelas “puxadas de orelha”. Você foi crucial para meu crescimento acadêmico e pessoal. A sua história de vida também me marcou bastante. E, assim, se formam os sentidos e significados dos sujeitos históricos que somos.

Minha trajetória foi bem movimentada. No feedback das primeiras páginas desta dissertação pude refletir, e me veio uma explosão de pensamentos, entre eles o de duvidar da minha capacidade. Em dado momento, recordei-me de que estava no Seminário de Pesquisa e chorei copiosamente. Isso resulta de minha sensibilidade diante dos desafios que tive de

enfrentar. Contudo, posso afirmar que sou uma pessoa que busca forças para lutar, para vencer. Não desisto facilmente, apesar dos grandes desafios e obstáculos. Assim, continuei minha caminhada e hoje colho o resultado.

À Patrícia, Secretária-geral, que em nenhum momento mediu esforços para me ajudar no que fosse possível, mesmo quando eu não estava em Catalão. Você é muito especial!

Ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Catalão-GO, pela sabedoria e dedicação das professoras do programa, especialmente, a Janaina Cassiano, Maria Marta, a Dulcéria Tartuci, que naquele período do meu ingresso no Mestrado, atuava como coordenadora. A minha admiração por cada uma de vocês é gigantesca! Vocês são brilhantes!

E finalizo os agradecimentos a todos e todas, que direta ou indiretamente, de alguma forma, contribuíram para essa realização acadêmica. Com muita gratidão no pensamento, pois não me faltam os sentidos vividos e as significações, que ao longo deste tempo foram sendo constituídos.

O meu muito OBRIGADA!

## RESUMO

A pesquisa objetivou compreender as aproximações das concepções e práticas pedagógicas inclusivas aos princípios do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), de professoras regentes e da Educação Especial que atuavam nos anos iniciais de duas unidades escolares da rede municipal do interior de Goiás. Os objetivos específicos foram: identificar as concepções que as professoras dos anos iniciais atribuem às suas práticas pedagógicas inclusivas sobre o processo de ensino e aprendizagem do estudante do Público da Educação Especial (PEE), na sala de aula comum; descrever e analisar estas práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras participantes; e relacionar se há proximidade ou alguma relação ao conceito do DUA. A pesquisa foi desenvolvida em uma abordagem qualitativa com tipologia descritiva ancorada na abordagem Teórico Histórico-Cultural (1896-1934). Os dados foram produzidos a partir da participação de dezoito professoras que atuavam como professoras regentes e professoras de apoio nos anos iniciais do ensino fundamental. Como instrumentos de produção de dados, utilizaram-se notas de campos, entrevistas por meio de um roteiro semiestruturado que foram gravadas e transcritas, bem como o questionário de identificação do perfil das participantes. Os dados foram organizados em 239 (duzentos e trinta e nove) pré-indicadores, reunidos em 28 (vinte e oito) indicadores, que por sua vez constituíram-se em 6 (seis) núcleos de significação, analisados, seguindo a perspectiva de Aguiar e Ozella (2006; 2013). A partir das narrativas das professoras, evidenciou-se que as concepções reveladas pelas professoras do ensino fundamental, acerca dos estudantes com deficiência, estão voltadas mais para a socialização, aliadas ao modelo de integração. No processo de escolarização do PEE, essas concepções estão correlacionadas aos aspectos formativos de professores e à carência de recursos. As descrições e análises das práticas pedagógicas desenvolvidas que garantam a participação do aluno PEE, se mantiveram no método tradicional, se restringindo a formas verbais, livros didáticos e às vezes a exibição de vídeos. Apesar dos aspectos tradicionais, identificaram-se nuances que se aproximam do DUA, e o lúdico foi apontado como uma das ferramentas utilizadas no processo de escolarização das pessoas com e sem deficiência. Constatou-se que as professoras desconheciam o conceito DUA, e a partir de um caso fictício, revelaram-se propostas pedagógicas que atendiam a necessidade da turma e do aluno com deficiência visual. Considera-se que o DUA, ainda, é um conceito pouco conhecido nas escolas da rede municipal em que foi realizada a pesquisa.

**Palavras-Chave:** Desenho Universal para Aprendizagem. Ensino e Aprendizagem. Práticas Pedagógicas.

## ABSTRACT

The research aimed to understand the approaches of inclusive pedagogical conceptions and practices to the principles of Universal Design for Learning (UDL), of regular and Special Education teachers who worked in the initial years of two school units in the municipal network in the interior of Goiás. The research objectives were: to identify the conceptions that early years teachers attribute to their inclusive pedagogical practices regarding the teaching and learning process of Public Special Education (PSE) students in the common room; describe and analyze these pedagogical practices developed by the participating teachers; and relate whether there is proximity or any relationship regarding the concept of the UDL. The research was developed in a qualitative approach with a descriptive typology anchored in the Historical-Cultural Theoretical approach (1896-1934). The data were produced based on the participation of eighteen teachers who worked as leading teachers and support teachers in the early years of elementary school. As data production instruments, field notes were used, interviews using a semi-structured script that were recorded and transcribed, as well as the questionnaire to identify the participants' profile. The data were organized into 239 (two hundred and thirty-nine) pre-indicators, organized into 28 (twenty-eight) indicators, which in turn constituted 6 (six) meaning cores, analyzed, following the perspective by Aguiar and Ozella (2006; 2013). From the teachers' narratives, it was evident that the conceptions revealed by elementary school teachers, regarding students with disabilities focused more on socialization, combined with the integration model, and in the PSE schooling process are correlated to the formative aspects of teachers and lack of resources. The descriptions and analyzes of the pedagogical practices developed that guarantee the participation of the PSE student, remained in the traditional method, restricting themselves to verbal forms, textbooks and sometimes the showing of videos. Despite the traditional aspects, nuances that are close to UDL were identified, and play was identified as one of the tools used in the schooling process of people with and without disabilities. It was found that the teachers were unaware of the UDL concept, and from a fictitious case, pedagogical proposals were revealed that met the needs of the class and the student with visual impairment. It is considered that the UDL is still a little-known concept in the schools in the municipal network where the research was carried out.

**Keywords:** Universal Design for Learning. Teaching and learning. Pedagogical practices.

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 - Princípios fundamentais do Desenho Universal para Aprendizagem .....	30
Figura 2 - Imagem do Estado de Goiás e a localização do Município de São Simão – GO .....	72

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Linhas orientadoras de práticas que proporcionam múltiplos meios de envolvimento .....	31
Quadro 2 - Linhas orientadoras de práticas que proporcionam múltiplos meios de representação. ....	32
Quadro 3 - Linhas orientadoras de práticas que proporcionam múltiplos meios de ação e expressão. ....	33
Quadro 4 – Descrição das produções selecionadas para análise .....	38
Quadro 5 - Quantitativo na unidade I .....	73
Quadro 6 - Quantitativo na unidade II.....	74
Quadro 7 - Caracterização das professoras participantes da Unidade I.....	74
Quadro 8 - Caracterização das professoras participantes da Unidade II.....	76
Quadro 9 - Simbologias de Transcrição.....	79
Quadro 10 - Pré Indicadores selecionados das entrevistas transcritas .....	82
Quadro 11 - Transição dos Pré-Indicadores para Indicadores.....	83
Quadro 12 - Transição dos Indicadores para o Núcleo de Significação.....	85

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

- BDTD** - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
- CANDUA** - Comportamentos e Ações que Não Contemplam a Inserção do DUA
- CAST** - Centro de Tecnologia Especial Aplicada
- CIDUA** - Comportamentos e Ações que Contemplam a Inserção do DUA
- CF** - Constituição Federal
- CUD** - Centro Universal Design
- DCNE** - Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
- DGE** - Direção Geral da Educação
- DU** - Desenho Universal
- DUA** - Desenho Universal para Aprendizagem
- LBI** - Lei Brasileira de Inclusão
- LDBE** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- NEE** - Necessidades Educacionais Especiais
- NS** - Núcleo de Significação
- PC** - Paralisia Cerebral
- PEE** - Público da Educação Especial
- PROCADUA** - Protocolo de Registro de Comportamentos e Ações para o DUA
- PPP** - Projeto Político Pedagógico
- RPSA** - Respostas dos Professores em Sala de Aula
- SRM** - Sala de Recursos Multifuncional
- SCIELO** - Scientific Electronic Library Online
- TA** - Tecnologia Assistiva
- TAI** - Termo de Anuência da Instituição
- TCLE** - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- THC** - Teoria Histórico Cultural
- UEL** - Universidade Estadual de Londrina

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	20
SEÇÃO I - DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM E SEUS ASPECTOS .....	25
1.1 A dimensão científica sobre o Desenho Universal para Aprendizagem nas pesquisas brasileiras	36
1.1.1 DUA e elaboração de materiais didáticos .....	39
1.1.2 DUA, planejamento e currículo.....	45
1.1.3 DUA e formação de professores .....	50
SEÇÃO II – TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E PERCURSO METODOLÓGICO .....	62
2.1 A dialeticidade entre subjetividade e a pesquisa qualitativa .....	62
2.2 Alguns fundamentos da teoria histórico-cultural.....	64
2.3 A similitude entre Teoria Histórico-Cultural e o Núcleo de Significação .....	67
2.4 Caminhos trilhados.....	70
2.4.1 Procedimentos Éticos .....	70
2.4.2 Contexto da pesquisa.....	71
2.4.3 Critério de seleção dos participantes .....	72
2.4.4 Caracterização das participantes da pesquisa e das unidades I e II .....	73
2.4.5 Instrumentos para a produção dos dados .....	77
2.5 Procedimentos de coleta produção dos dados.....	78
2.5.1 Procedimentos de análise.....	80
SEÇÃO III CONCEPÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM DE ALUNOS PÚBLICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: aproximações ou distanciamentos do conceito DUA?.....	86
3.1 Núcleo de significação 1: O endereçamento das falhas no processo de escolarização dos alunos PEE na sala de aula comum .....	87
3.1.1 Núcleo de significação 2: A concepção sobre o processo de ensino e aprendizagem de professores dos anos iniciais do ensino fundamental.....	94
3.2 Núcleo de significação 3: Dificuldades e desafios na flexibilização do currículo: ausência de práticas inclusivas .....	100
3.2.1 Núcleo de significação 4: Os distanciamentos no desenvolvimento de práticas pedagógicas ao conceito DUA.....	109
SEÇÃO IV CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	127
REFERÊNCIAS .....	130
Apêndice 1 - TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO.....	143
Apêndice 2 - TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO UNIDADE I.....	144
Apêndice 3 - TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO UNIDADE II.....	145
Apêndice 4 – TCLE EDUCAÇÃO BÁSICA - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE (PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA) .....	146
Apêndice 5 - FICHA DE IDENTIFICAÇÃO INICIAL DOS/AS PROFESSORES/AS DA EDUCAÇÃO BÁSICA .....	151
Apêndice 6 - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....	155
Apêndice 7 – DEMARCAÇÃO DOS PRÉ-INDICADORES SELECIONADOS DAS ENTREVISTAS TRANSCRITAS.....	159
Apêndice 8 - TRANSIÇÃO DO PRÉ-INDICADORES PARA INDICADORES.....	209
Apêndice 9 - TRANSIÇÃO DOS INDICADORES PARA OS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO.....	231

## **NOTA NAS TESES/DISSERTAÇÕES**

Os Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em funcionamento na Universidade Federal de Catalão (UFCAT), em virtude de procedimentos técnicos relacionados à CAPES, continuam provisoriamente vinculados à Universidade Federal de Goiás (UFG), por isso, todos os elementos pré-textuais do trabalho apresentado estão identificados como Universidade Federal de Goiás/Universidade Federal de Catalão em implantação, em função da migração da BDTD ter ocorrido a partir de 16 de agosto de 2021, assim como pelo fato das pesquisas e produtos serem realizados na UFCAT.

## APRESENTAÇÃO

Nasci na cidade de Itaituba-PA. Aos dois anos de idade, enfrentei uma perda lastimável na minha vida: o meu pai. Até hoje aos trinta e quatro anos de idade, vivo com esse sentimento de não saber como é ter um PAI. Minha mãe estava grávida do meu irmão; e eu, pequenina, quando viemos para o Estado de Goiás. Conseguimos nos instalar numa fazendinha como moradores de favor. Passados alguns anos, minha mãe, eu e meu irmão fomos morar na cidade de São Simão-GO, desde então, estamos aqui. Nesse intervalo de tempo, ocorreram vivências desagradáveis. Ao mencionar o termo “padrasto”, meu irmão e eu sofremos muito, visto que fomos vítimas de todos os tipos de violências possíveis, que produziram marcas permanentes na minha memória.

Apesar dessa vivência angustiante, mantive a FÉ de que um dia isso mudaria. Em vários momentos pensei que não fosse mudar, devido às condições financeiras. Dependíamos de pão e leite fornecidos pela prefeitura. A minha infância se resume em vontades e brincadeiras. “Vontades”, de ir à escola com uma mochila comum, já que eu tinha de levar os cadernos que nos eram doados, em saco de arroz.

Então, quando completei uma certa idade que me permitia trabalhar, comecei no mundo do trabalho. Fui babá, empregada doméstica, garçonne, caixa de supermercado e tantas outras profissões. Finalizei o ensino médio em 2006, com aquela ânsia de ser alguém na vida. Então, fiz a matrícula no curso Técnico de Segurança, cursei um ano e parei para fazer o curso de Pedagogia na Universidade Federal de Goiás, campus Jataí. Por lá fiquei dois anos. Contudo, precisei retornar porque na época não estava conseguindo manter o custeio de aluguel, água, luz e alimentação. Fiz vestibular novamente, desta vez para a Universidade Federal de Uberlândia - Campus Ituiutaba-MG, a 120 quilômetros da cidade de São Simão-GO. Fui aprovada e voltei. Sempre foi assim, muitas idas e vindas. Tudo era longe.

Ao longo do curso de licenciatura em Pedagogia, percebi que as temáticas de educação especial e inclusão eram tratadas de maneira incipiente. E quando havia disciplinas na grade curricular, as horas eram insuficientes para aprofundar o conhecimento, tendo em vista a necessidade de aprender mais sobre a temática.

Partindo disso, ingressei no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal de Catalão-GO, na linha de pesquisa: Práticas Educativas, Formação de Professores e Inclusão, no ano de 2022. E isso me levou a pesquisar a realidade da cidade em que atuo como

professora de Educação Especial<sup>1</sup> na sala de recursos multifuncional (SRM). Assim, o interesse pela pesquisa parte das percepções do meu cotidiano, sobretudo das dificuldades apresentadas pelos profissionais de educação para desempenhar suas atividades educativas relacionadas às pessoas com deficiência.

Nas escolas da rede municipal da cidade de São Simão-GO, é crescente o número de discentes que possuem alguma deficiência. Dessa forma, é necessária a realização de um trabalho pedagógico no que tange ao processo de desenvolvimento educacional desse aluno, considerando a realidade do professor na sala de aula.

E as experiências ocasionadas durante esse período na educação básica denotam que nós professores temos de continuar em formação, buscar conhecimentos, pautar as experiências em uma lógica científica, de modo responsável, para que não caiamos na armadilha da produção científica alheia à realidade. Nesse sentido, esta pesquisa tem como característica partir da realidade vivenciada pela pesquisadora e dos professores da primeira fase do ensino fundamental e desvelar a realidade dos estudantes público da educação especial (PEE) referente ao processo de ensino e aprendizagem, na tentativa de compreender as práticas pedagógicas dos professores.

E longe de considerar uma transformação imediata da realidade das escolas são simoenses, gostaria de contribuir e mostrar a todos e todas esse meu desejo de estar tentando fazer algo, principalmente em prol dos alunos do Público da Educação Especial, que possuem uma certa paridade com o que eu vivenciei na minha infância, sentindo na pele a exclusão e a indiferença. Por isso que faço parte dessas pessoas que lutam por algo que acreditam, e se inicia por nós mesmos!

---

<sup>1</sup> A pesquisadora atua sendo professora efetiva no cargo desde o ano de 2019.

## INTRODUÇÃO

Esta dissertação intitulada *Desenho Universal para a Aprendizagem: concepções e práticas pedagógicas de professoras dos anos iniciais* integra-se à linha de pesquisa: “Práticas Educativas, Formação de Professores e Inclusão” do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Catalão (UFCAT). Ela se propõe a compreender as concepções e práticas pedagógicas inclusivas e suas aproximações aos princípios do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), de professores regentes e da Educação Especial que atuavam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na rede municipal do estado de Goiás. Para tanto, a realização do presente estudo baseou-se em uma abordagem qualitativa, seguido de preceitos teóricos da Teoria Histórico-Cultural. Os dados foram consolidados a partir das entrevistas semiestruturadas, realizadas com dezoito professoras do ensino fundamental. As narrativas foram analisadas utilizando o método do Núcleo de Significação, conforme a perspectiva de Aguiar e Ozella (2006; 2013), para a compreensão e organização dos resultados.

A educação brasileira, em seu cerne, se constituiu pela diversidade cultural, local, de classe e econômica, gerando heterogeneidade no próprio tecido da sociedade. Mas as diferenças resultam na estigmatização do indivíduo. Erving Goffman (1922-1982), um estudioso canadense do ramo da Antropologia, vincula atributos e estereótipos a formas de estigmatização, de maneira a compreender como eles são criados e manipulados e quais seus efeitos nas interações sociais (Assensio; Soares, 2022). E a atribuição do estigma pode ser de maneira positiva ou negativa, afetando o indivíduo e suas relações numa sociedade. O estigma se caracteriza de várias formas, constituindo-se naquilo que diverge do contexto que está inserido, torna-se um estranhamento.

E, considerando que a instituição escolar faz parte desse tecido social e contém a pluralidade de pessoas que possuem suas diferenças em um determinado espaço, faz-se necessário repensar como os agentes educacionais, especialmente, os/as professores/as, se revelam no desenvolvimento de sua prática em um espaço heterôgeneo.

Tendo em vista que nos primórdios, a educação era ofertada apenas para a população abastada, e as pessoas que não faziam parte desse “grupo social” eram marginalizadas, dentre elas, as pessoas com deficiência<sup>2</sup> (Costa, 2022). E, anteriormente à Constituição de 1988, o ensino quando ofertado para o Público da Educação Especial era paralelo ao ensino regular,

---

<sup>2</sup> A nomenclatura Pessoas com Deficiência, mencionada a partir da década de 2000, definiu-se pela Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, no Brasil por meio da emenda do Decreto nº 186/ 2008, sancionado pelo Decreto nº 6.949 de 25 agosto de 2009. Mas anterior a essa nomenclatura, perpassaram por diversos adjetivos pejorativos, como retardado, doido e dentre outros tipos de ofensas (grifos nossos).

partindo disso, surgiram as primeiras escolas especiais (Mendes, 2019). A partir de 1970, as instituições escolares se tornaram abertas para receber as pessoas com deficiência. Em contrapartida, a sustentação dessa ação era voltada apenas a integrar as pessoas com deficiência, sendo, assim, excludente no processo de ensino e aprendizagem, cabendo somente às Escolas Especiais da época a responsabilidade pelo ensino e escolarização (Aragão; Moura, 2022).

Nesse lapso de tempo, quando se iniciou a discussão referente às pessoas com deficiência, o próprio conceito de deficiência passou por transformações na sociedade. Inicialmente, associado ao modelo biomédico, em que as pessoas com deficiência deveriam adequar-se na sociedade em todos os aspectos (Costa, Aragão e Moura, 2023; Diniz, 2007). Partindo disso, culminaram-se os preconceitos, desigualdades, discriminação a estes corpos que repeliam aos padrões sociais considerados “normais”. Em contraposição a essa ideia, Pires (2020) assinala que a responsabilização deva ser social e não da pessoa com deficiência, podendo assim, cogitarmos uma tentativa de equidade na sociedade.

Depreende-se que o marco histórico para asseverar os direitos e democratizar o acesso à educação no Brasil foi a partir da Constituição Federal de 1988, a qual dispõe de alguns artigos pontuais acerca dessa discussão, destacando-se,

Artigo nº 3 inciso IV - Promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e qualquer outras formas de discriminação;  
Artigo nº 6 - São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (Brasil, 1988).

Em suma, a educação é tida como um direito social institucionalizado no mais importante documento legal do Estado brasileiro, a Constituição Federal (CF) de 1988. Nesses termos, a educação deve alcançar todos os estudantes deste país, independentemente de qual seja seu contexto social, de gênero, raça, cultural e/ou de condição de deficiência. Ainda na CF/1988, no artigo nº 205 circunscreve-se que: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988). Neste contexto, seus escritos indicam normas constitucionais que regem o sistema de educação no Brasil.

Além da CF/1988, há a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien-1990), que salientou o direito e acesso à educação para todos; a Declaração de Salamanca na Espanha, que propôs metas para garantir a aprendizagem; a Lei de Diretrizes e

Bases da Educação nº 9394/1996 (LDB), cujo objetivo foi de “iniciar um processo de mudança em todos os níveis” (Pletsch, 2009, p. 144); e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNE, 2013), estas pormenorizam o sistema da educação nacional.

Assim, é preciso prover os sistemas educativos em seus vários níveis (municipal, estadual e federal) de instrumentos para que crianças, adolescentes, jovens e adultos que ainda não tiveram oportunidade, possam se desenvolver plenamente, recebendo uma formação de qualidade correspondente à sua idade e nível de aprendizagem, respeitando suas diferentes condições sociais, culturais, emocionais, físicas e étnicas (Brasil, 2013).

Considerando as exigências postuladas pela Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, as transformações, ao longo do tempo, no sistema de educação, tendem a comportar e abranger contextos diversos, bem como garantir e efetivar o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes nas escolas brasileiras. Dentro dessa diversidade, é importante destacar o processo de ensino e aprendizagem tanto para alunos com deficiência quanto para aqueles sem deficiência, para fins de reflexão.

Destarte, a questão subsidiadora consiste em saber: Quais as aproximações das concepções e práticas pedagógicas inclusivas das professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental aos princípios do DUA? Considerando que a pesquisadora proponente não tenha conhecimento prévio de que as professoras saibam ou não do conceito, desta forma, a envergadura desta pesquisa se propõe a analisar as concepções e práticas destas professoras sabendo ou não do conceito DUA. Assim, pressupõem-se hipóteses de que possam conter, tanto na concepção quanto na prática pedagógica, aproximações aos princípios do DUA, mesmo não conhecendo, de fato, o termo na sua essência.

Com isso, viu-se no cerne conceitual do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) um caminho a ser trilhado no ambiente escolar, cuja proposição é o processo de ensino e aprendizagem, no que tange à Educação Inclusiva, a fim de que um maior número de estudantes aprenda (Prais, 2020). O DUA considera a “variabilidade/diversidade dos estudantes ao sugerir flexibilidade de objetivos, métodos, materiais e avaliações, permitindo aos educadores satisfazer carências diversas” (Sebastián-Heredero, 2020, p.735).

Para Zerbato e Mendes (2018, p. 150), “não se trata de seguir uma preferência pedagógica ou um modelo de ensino, mas, sim, uma ênfase na necessidade de renovar as práticas devido às transformações da nossa realidade educativa”. Nesta perspectiva, a pesquisa tem como objetivo geral: compreender as aproximações das concepções e práticas pedagógicas inclusivas das professoras dos anos iniciais aos princípios do DUA.

E os objetivos específicos são: compreender as concepções das professoras dos anos

iniciais do Ensino Fundamental sobre o processo de ensino e aprendizagem do aluno, público da Educação Especial, na sala de aula comum; descrever e analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras dos anos iniciais do Ensino fundamental que buscam garantir a participação do aluno, público da Educação Especial; relacionar as concepções e práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras regentes aos princípios do DUA.

Logo, a aproximação das concepções e práticas pedagógicas aos princípios do DUA possibilita promover atitudes inclusivas, de modo a garantir a promoção do saber para todos e todas, e não apenas vincular estratégias esporádicas individuais que, ao mesmo tempo, exclui, deixando aqueles/as que não fazem parte da redoma de “normalidade” à margem daquilo que foi e é concedido por direito.

Esta pesquisa apresenta como premissa o conceito DUA sob os princípios da inclusão como meio veicular para favorecer uma atuação mais proativa dos docentes da educação dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a fim de que possam atuar com maior autonomia, e assim, possibilitar, de fato, a educação inclusiva.

Consequentemente, tem-se como escopo o DUA, um caminho para garantir acessibilidade e participação ao público da Educação Especial nas escolas de ensino regular, caracterizado pelo seu fundamento em influenciar as políticas e práticas pedagógicas no campo educacional. Seu arcabouço tem o intuito de modificar os currículos tradicionais, ao adotarem a perspectiva do DUA (Rose; Meyer, 2002).

Desta maneira, as seções foram esquematizadas de modo que se possa compreender as concepções e práticas das professoras do ensino fundamental dos anos iniciais, no contexto de uma cidade interioriana do estado de Goiás. Para tanto, a primeira seção concentra-se em um bloco de entrada, em que é descrito o conceito de Desenho Universal para Aprendizagem e seus aspectos, revelando a origem científica do próprio conceito, apoiado em dados internacionais. Logo, para compreensão do estudo, realizaram-se buscas científicas no Brasil, na tentativa de entender como estão sendo desenvolvidos os estudos do conceito DUA e como está sendo mencionado, compreendido pelos pesquisadores brasileiros na e para a educação.

Na segunda seção, buscou-se o entendimento do percurso metodológico. Foram apresentados os aspectos éticos, o contexto da pesquisa, o perfil das participantes, a fim de compreender quais foram os instrumentos utilizados para acessar os dados, descrições dos caminhos no campo da pesquisa e, principalmente, visualizar como foram tratados os dados até chegar aos resultados.

Na terceira seção, foram apresentados os resultados da pesquisa, bem como as narrativas das participantes e sua discussão junto aos conceitos científicos. E, na última e quarta seção,

foram apresentadas as considerações do estudo, revelando o impacto e a relevância da pesquisa por meio dos resultados obtidos.

## SEÇÃO I - DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM E SEUS ASPECTOS

O termo original provém do idioma inglês, *Universal Design for Learning* (UDL), sendo sua tradução para língua portuguesa “Desenho Universal para Aprendizagem” (DUA). Há variações nas preposições utilizadas na tradução do termo, tais como Desenho Universal (na/ para/ aplicado à) Aprendizagem. Alguns autores como Pletsch, Souza e Orleans (2017) o utilizam em um aspecto epistemológico aplicado aos processos de ensino e aprendizagem, e optam pela preposição “na” ou “aplicado à”. Nesta pesquisa, seguindo os documentos internacionais, foi utilizada a preposição ‘para’.

O termo precedente ao DUA, Desenho Universal (DU), em inglês, *Universal Design*, foi idealizado pelo arquiteto Ronald Mace (1942-1998), mais conhecido por Ron Mace, que desde 1963 se dedicou a elaboração desse conceito. Em meados de 1985 nos Estados Unidos, propôs em um dos projetos que liderava, universalizar os espaços das cidades, independente da condição de deficiência das pessoas, em prol da acessibilidade, vislumbrava que na medida do possível, fossem eliminadas ou diminuídas a necessidade de adaptação ou *design* especializado. Wiedemann (2020) aponta que:

A ideia do DU nasceu após a Revolução Industrial, quando se questionou a massificação dos processos produtivos, principalmente no setor imobiliário, que seguia um modelo padronizado de medidas de construção civil. Mas, somente, na Segunda Guerra Mundial que o DU ganhou notoriedade, pois esses questionamentos de “homem padrão” nem sempre era o homem real e, com o pós-guerra, o número de pessoas com deficiência, principalmente física, aumentou significativamente (Wiedemann, 2020, p. 38).

Perceba que o processo de transformações acerca de conceitos e novas proposições advém destas mudanças sociais que surgem ao longo do tempo. No pós-guerra, Ron Mace inicia seu projeto de universalizar os espaços. Nesse contexto da arquitetura, aspirava-se o ideal do Desenho Universal para Aprendizagem, o qual busca aplicar os mesmos princípios para a área da educação.

Assim, os 7 (sete) princípios do DU em consonância com o *Center Universal Design* (CUD)<sup>3</sup> elaborados por Ron Mace e sua equipe daquela época foram:

---

<sup>3</sup> O *Center Universal Design* foi um centro nacional de pesquisa, informação e assistência técnica da *North Carolina State University* que avaliou, desenvolveu e promoveu o *design* universal em residências, instalações, públicas e comerciais e produtos relacionados, sendo estabelecido em 1989 guiado pela visão do fundador Ronald L. Mace. Em nota, no próprio site, agradecem o interesse no Desenho Universal, um movimento global de prática inclusivo iniciado na Faculdade de Design da NC State University. O *Center for Universal* (CUD) atualmente não está ativo devido a desafios de financiamento. Disponível em: <https://design.ncsu.edu/research/center-for->

Princípio um: uso equitativo (o design é útil e comercializável para pessoas com diversas habilidades); Princípio dois: flexibilidade no uso (o design acomoda uma ampla gama de preferências e habilidades individuais); Princípio três: uso simples e intuitivo (o uso do design é fácil de entender, independente da experiência, conhecimento, habilidades linguísticas ou o nível de concentração atual do usuário); Princípio quatro: informação perceptível (o design comunica as informações necessárias de forma eficaz ao usuário, independente das condições do ambiente ou das condições sensoriais do usuário); Princípio cinco: tolerância para erros (o projeto minimiza os perigos e as consequências adversas de ações acidentais ou não intencionais); Princípio seis: baixo esforço físico (o design pode ser usado de forma eficiente e confortável e com mínimo de fadiga); Princípio sete: tamanho e espaço para abordagem e uso (tamanho e espaço para apropriados são fornecidos para abordagem, alcance, manipulação e uso, independente do tamanho do corpo, postura ou mobilidade do usuário) (CUD, 1997).

Segundo a CUD (1997), os princípios do DU tratam apenas do *design* utilizável universalmente, enquanto a prática do *design* envolve mais do que consideração pela usabilidade. Denota-se, então, que não se trata apenas de uma elaboração simplista de projetos arquitetônicos a serem desenvolvidos, mas estes são pensados considerando outros aspectos como econômicos, de engenharia, culturais, de gêneros e ambientais em processos de *design*. Cada princípio compõe sua própria diretriz, observando-se que a adequação deste escopo conceitual para educação advém de outra área sem ser da educação. Logo, tais princípios foram adaptados para gerar o que se conhece como DUA atualmente.

Baseando-se nessa linha de que há transformações e probabilidades de acordo com as mudanças no tempo, o DUA pode-se reconfigurar em uma perspectiva de possibilidades por meio dessa universalização. Contudo, há controvérsia de que nem tudo pode ser universalizado, quando se trata do individual. Então, o DUA poderá ser visto em outra perspectiva epistemológica como Desenho Universalizante para Aprendizagem. Nesse caso, o termo universalizante é no sentido de tornar universal, de modo genérico, e assim as possibilidades e probabilidades para aprendizagem de cada um sejam consideradas. Assim, não ocorrerá que caíamos em um “blefe” conceitual advindo do estrangeiro, ou seja, seguir ou não o conceito DUA. Os agentes educacionais devem considerar a subjetividade de cada estudante (Silva; Camargo, 2021).

Para Oliveira, Munster e Gonçalves (2019, p. 676) o DUA vem sendo “compreendido como um conjunto de princípios, estratégias e ações que visam tornar o ensino acessível e funcional a todas as pessoas”. Enquanto Nelson (2014) afirma que o conceito é todo baseado

na neurociência, por meio de estímulos cognitivos considerando a individualidade e a maneira de aprender.

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI), Nº 13.146/ 2015, em seu artigo 3º, inciso II, dispõe: “Desenho universal: concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem a necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo recursos de tecnologia assistiva”. Nesse ponto é considerado na lei esse conceito de DU, devido ao fato de no Brasil não existir legislações específicas que recomendem o DUA.

O Centro de Tecnologia Especial Aplicada (CAST)<sup>4</sup>, fundado em 1984, no Estados Unidos, foi criado por um grupo de cinco médicos, a saber, Anne Meyer, David Rose, Skip Stahl, Graça Meo e Linda Mensing, que por sua vez, não se atentavam a questionar o espaço social, mas dispuseram de soluções utilizando as tecnologias como meio de ajudar as pessoas com deficiência na aprendizagem. Inicialmente, o problema da aprendizagem estava focado na deficiência e nas limitações que a partir dela poderiam ocorrer. Nesse sentido, houve mudança na forma de tratamento deste conceito, o qual passou a perceber o espaço e, principalmente, a barreira curricular.

Pode-se dizer que em sua gênese o DUA articulava-se ao modelo biomédico referente à deficiência, tendo como foco: “Como a tecnologia de computador pode melhorar a aprendizagem de alunos com dificuldades de aprendizagem?”<sup>5</sup>. Considerando que esse modelo concebia apenas a pessoa com deficiência, é correto afirmar que o cerne desse conceito tem em seu arcabouço transformações do nível social percebidas pelos seus pioneiros.

Desta forma, no documento elaborado pelos próprios idealizadores do conceito, constam as Diretrizes para o DUA, cujo pesquisador Sebastian-Heredero<sup>6</sup> (2020) por meio da tradução expõe,

[...] também percebemos, que nossa abordagem, era, em parte, limitada, pois encobria o papel crítico que tem o contexto na hora de determinar a quem se considera ou não uma pessoa com deficiência. No final dos anos 1980, mudamos o nosso foco para o currículo e suas limitações e nos questionamos: como essas limitações incapacitam os estudantes? Essa mudança conduziu a

---

<sup>4</sup> O Centro de Tecnologia Especial Aplicada - CAST, foi fundadora da estrutura do DUA, idealizado por Anne Meyer, David Rose, Skip Stahl, Graça Meo e Linda Mensing, e que atualmente conta com vários colaboradores no mundo todo, e este possui o site do CAST, onde conta a história desde sua criação.

<sup>5</sup> O trecho foi retirado do site Centro for Applied Special Technology-CAST (Centro de Tecnologia Aplicada – Tradução nossa). Acesso em 02 de abril de 2023.

<sup>6</sup> A tradução deste documento foi realizada como atividade do Grupo de Estudos Pesquisas em Políticas e Práticas Educativas Inclusivas: Reconstruindo a escola, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande (MS/ BR), no segundo semestre de 2019, integrado por estudantes coordenados pelo profº Dr. Eladio Sebastián-Heredero, e com autorização de publicação feita por Sr. David Gordon, Senior Director, Publishing & Communications do CAST, com data de 10 de julho de 2020.

uma simples, embora profunda, conclusão: o peso da adaptação deve recair em primeiro lugar sobre o currículo e não sobre o estudante (Rose *et al.*, 2002 *apud* Sebastián-Heredero, 2020, p. 734).

Como explicita os autores pioneiros do conceito DUA, é notório que houve reflexão sobre como o trabalho estava sendo realizado, e perceberam uma certa limitação em seus projetos para o aprendizado. Com isso, o movimento levou-os para pensar no quesito das ciências da educação, mencionando o currículo como um dos pilares ao problema posto ao contexto educacional.

Compreende-se que o currículo escolar em específico prevê um aspecto homogêneo, em que o estudante deva adequar-se ao sistema imposto, gerando, assim, um desconforto ao pensar na singularidade de cada um, no que se refere ao processo de aprendizagem e desenvolvimento de cada estudante.

Vigotski (1996; 2001; 2006; 2007; 2010) já sinalizava algumas questões relativas a estes dois termos em seus estudos acerca da proposição de uma nova roupagem para psicologia da época. Nesse intento, em seus escritos, assinala que a pedologia<sup>7</sup>, tendo em seu arcabouço o desenvolvimento, correlaciona-se diretamente ao conceito do DUA. Isso porque o desenvolvimento é indissociável do processo de aprendizagem, sendo equivalentes ao que se espera a partir dos princípios do DUA. Desse modo, ultrapassa de fato a mera adequação individual e pressupõe a necessidade de rever o espaço social, especificamente sobre as atitudes relacionadas às práticas educativas no âmbito escolar.

Outro aspecto importante a salientar, tanto na perspectiva vigotskiana quanto no aspecto cognitivo do DUA, é a pressuposição de que haja correlação entre os conceitos, pois existe a necessidade de ultrapassar a base teórica para avançar em novas configurações. Disto culmina talvez uma resposta cultural acerca do que Vigotski tentou expressar à sua época. Miller (2019, p. 73) assevera que “o homem exerce a sua capacidade de adaptação ativa ao mundo, que o fez, historicamente, transformar a natureza como meio de transformação de sua própria existência”. Isso revela a atividade proativa do ser humano em relação ao seu meio externo, especialmente o meio social. No entanto, o meio e o objeto não são suficientes para promover transformações ao longo do tempo. Os aspectos culturais se moldam e se acumulam com o tempo, à medida que as experiências, as culturas e os estilos de vida mudam. Assim, por meio das interações

---

<sup>7</sup> Significa “ciência da criança” na tradução russa no sentido literal, mas para o objeto de estudo em Vigotski, tornou-se “o desenvolvimento da criança é objeto direto e imediato da nossa ciência. IN: Vigotski, L. S. Sete aulas de L.S Vigotski sobre seus fundamentos de pedologia. PRESTES, Zoia (org e tradução). 1 ed. Rio de Janeiro: E-papers, 2018, p. 17.

entre o homem e o mundo, ocorrem mudanças de acordo com as necessidades (Leontiev, 1988), resultando na produção de culturas (Miller, 2019) que ao mesmo tempo refletem o passado e moldam o presente. Nesse contexto, o conceito de DUA se insere em uma perspectiva que busca universalizar-se, sendo uma tentativa de compreender o ambiente e identificar o que pode ser feito para atender às necessidades dos alunos, ao mesmo tempo em que respeita a individualidade com base em suas necessidades. Esse aspecto difere da premissa do conceito de DUA proposto por seus idealizadores internacionais, destacando-se nesse ponto.

De antemão, faz-se necessário postular o que vem a ser o DUA por seus pioneiros, segundo Rose e Meyer (2002), citado por Sebastián-Heredero (2020):

O DUA é uma referência que corrige o principal obstáculo para promover alunos avançados nos ambientes de aprendizagem: os currículos inflexíveis que geram barreiras não intencionais para o acesso ao aprendizado. Os estudantes que estão *nos extremos* como os superdotados e os com altas habilidades e os estudantes com deficiência, são particularmente vulneráveis. Um desenho curricular deficiente poderia não atender a todas as necessidades de aprendizagem, incluindo os estudantes que poderíamos considerar na *média* (Rose; Meyer, 2002 *apud* Sebastián-Heredero, 2020, p. 735).

Compreende-se que os idealizadores do DUA perpassaram por mudanças atenuantes. Antes o problema era atribuído ao próprio indivíduo. Eram necessários ajustes e adaptações na própria pessoa com deficiência. Depois, isso passou a ser percebido como uma abordagem, em parte limitada, revertendo-se o modo como era aplicada nas metodologias de práticas educativas, inferindo-a no currículo. Sebastián-Hedero (2020, p.734) aponta que “o peso da adaptação deve recair em primeiro lugar sobre o currículo e não sobre o estudante”, partindo disso, possibilita que as práticas educativas se tornam inclusivas.

Destarte, o DUA advém da ideia de possibilitar um currículo que abrange de forma universal o processo de ensino e aprendizagem de todos e todas, ultrapassando as limitações que são inerentes a cada apreendente no ambiente escolar. Vigostki (1896- 1934), em seu estudo sobre desenvolvimento e aprendizagem, destaca que o ambiente não pode ser considerado por nós como uma entidade estática e externa com relação ao desenvolvimento, mas deve ser compreendido como variável e dinâmico (Longarezi; Puentes, 2017).

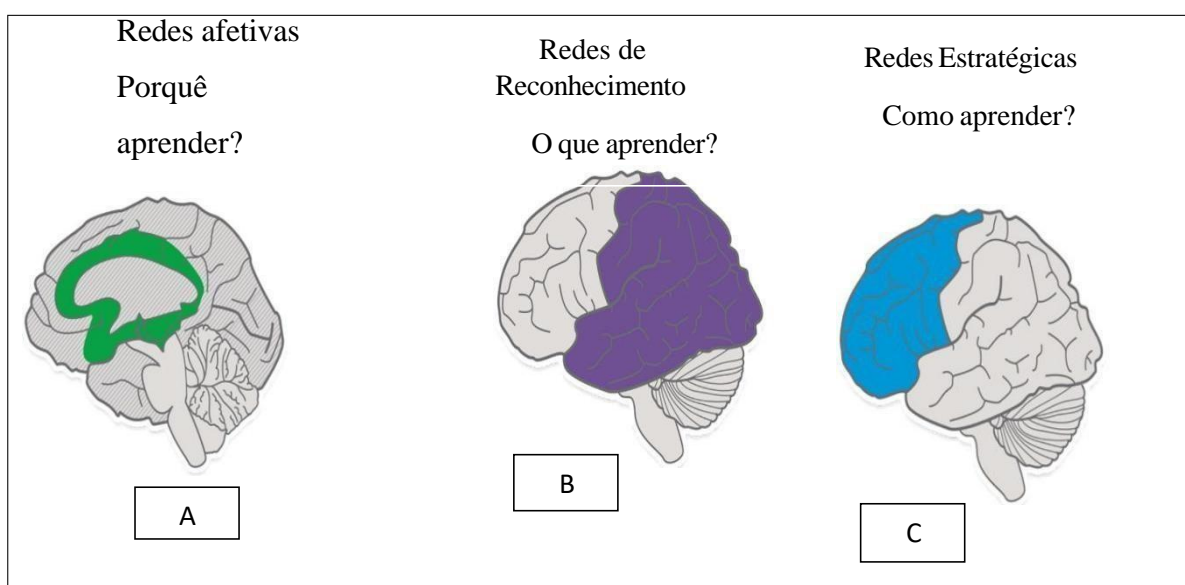
Nesse ensejo, considera-se que o próprio ambiente escolar não é algo inflexível e estático, nele são preexistentes indivíduos que diferem do outro, são singulares. Nesse sentido temos a diversidade presente. Corroborando nesta linha, Sebastián-Hedero (2020, p.735) afirma que “quando os currículos são desenhados para uma média imaginária, não se considera a variabilidade/diversidade real entre os estudantes”.

Partindo desse pressuposto, Vigotski já se referia a essa média imaginária, em outra nomenclatura denominada grandeza-padrão, ao investigar o processo pedológico. Essa média era obtida por meio de investigação estatística de um grande número de crianças, resultando em uma porcentagem mediana relacionada ao grupo estudado. A grandeza-padrão é considerada pelo autor como uma constante, “aceita como indicador para o desvio em relação a ela, ou seja, julgar o grau de divergência do curso do desenvolvimento” (Vigotski, 2001 *apud* Prestes e Tunes, 2018, p. 21).

Entretanto, essa grandeza-padrão não é considerada por Vigostki como algo estático, mas sim, uma variabilidade de entender o percurso do desenvolvimento real de cada indivíduo, buscando compreender o grau de divergência, para mais ou para menos. E na perspectiva do DUA, o que estará em pauta é como isso atravessa no processo de desenvolvimento singularmente refletindo no currículo escolar. Esse é um ponto fulcral pensando no processo de ensino e aprendizagem de todos estudantes no âmbito escolar.

Nesse interím, o DUA possui uma estrutura em que se fundamentam três princípios que presidem a implementação por meio do currículo escolar, podendo ser utilizado por pessoas (educadores, professores, pesquisadores) que almejam um ambiente em prol da aprendizagem. As figuras a seguir representam os três princípios, conforme exposto no homepage CAST:

**Figura 1-** Princípios fundamentais do Desenho Universal para Aprendizagem



**Fonte:** Cast (2018). Diretrizes de Design Universal para Aprendizagem versão 2.2. Disponível em: <http://udlguidelines.cast.or>. Acesso em 02 abril 2023.

Na Figura 1 estão ilustradas as regiões do cérebro que são ativadas na utilização de estratégias baseados no DUA, especifica também que o DUA se baseia na investigação do cérebro, o que realça a especificidade e plasticidade do cérebro e o papel diferenciado de três grandes áreas que são “o córtex motor (o quê); sistema límbico (o porquê) e o córtex pré-frontal (o como)”, estas áreas são as principais mobilizadoras de aprendizagem (Belleau, 2015, p. 05).

A Figura 1-A denota a importância do envolvimento e engajamento do discente para que suceda melhor aprendizagem por meio da rede afetiva. As emoções das pessoas e a afetividade são elementos cruciais para aprendizagem, e os estudantes diferem notoriamente nos modos os quais podem ser provocados e motivados para aprender (Sebastián-Heredero, 2020).

Conquanto, em um ambiente de aprendizagem deve-se considerar a singularidade de cada um, consoante ao contexto abrangente, aspectos culturais e sociais, pressupondo que são preexistentes variantes que podem inferir no processo de aprendizagem, faz-se necessário verificar o melhor meio para alcançar por este princípio a motivação do aprendente.

E, segundo a república portuguesa, por meio do Ministério da Educação/Direção Geral da Educação- (DGE, 2018), postulam-se linhas orientadoras de práticas pedagógicas que atendem a esse princípio, como foram descritas algumas a seguir no Quadro 1:

**Quadro 1-** Linhas orientadoras de práticas que proporcionam múltiplos meios de desenvolvimento

Incentivar o interesse	Opções para o suporte ao esforço e persistência	Opções para autorregulação
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Incluir atividades que promovam o uso da imaginação para resolver problemas novos e relevantes ou dar sentido a ideias complexas de forma criativa</li> <li>- Proporcionar um clima de aceitação e apoio em sala de aula.</li> <li>-Variar o nível de estimulação sensorial, o ritmo de trabalho, o tempo e a sequência das atividades.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Facultar lembretes periódicos, recordando as metas a atingir. Diferenciar o grau de dificuldade e complexidade das tarefas.</li> <li>Recorrer a grupos de trabalho flexíveis e de aprendizagem cooperativa, com objetivos, papéis e responsabilidades bem definidas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentar instruções, lembretes e guias que permitam estabelecer objetivos de autorregulação, o aumento do tempo de orientação para as tarefas face a distrações, o aumento da frequência de momentos de autorreflexão e autorreforço.</li> <li>Apoiar iniciativas que promovam a autorreflexão e a identificação de metas pessoais.</li> <li>Usar situações reais para demonstrar competências ao nível da gestão de desafios e dificuldades.</li> </ul>

**Fonte:** DGE. 2018. Para uma educação inclusiva -Manual de apoio à prática, p. 24.

As sugestões de práticas tendo como implementação o princípio da Figura 1-A demonstra, veementemente, a necessidade de acolher e, ao mesmo tempo, motivar o discente para aquilo que pretende-se ensinar, logo, em consonância com o que é chamado e representado na Figura 1-B “O que aprender?”.

O segundo princípio, “O que aprender?”, nada mais é do que como será apresentado o conteúdo curricular ao discente, e nessa demonstração deverá atender a necessidade consoante a melhor forma de como aquele será assimilado ou compreendido pelo alunado, tendo por base a consideração da relevância do processo de aprendizagem individual. Isto é, refletir sobre os meios de como será essa representação, nos estilos de aprendizagem<sup>8</sup> podendo ser visual, auditivo ou cinestésica.

Pois, para Sebastián-Heredero (2020), a aprendizagem e a transferência do aprendizado ocorrem quando múltiplas apresentações são usadas, por isso permite aos estudantes fazer conexões interiores, assim como entre os conceitos. Dessa forma, DGE (2018) descreve algumas linhas orientadoras de práticas pedagógicas que têm como cerne este princípio do “O que aprender”, conforme o Quadro 2:

**Quadro 2-**Linhas orientadoras de práticas que proporcionam múltiplos meios de representação

Opções para percepção	Opções para a linguagem, expressões matemáticas e símbolos	Opções para a compreensão
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentar informação em diferentes modalidades sensoriais (visual, auditiva, tátil, cinestésica)</li> <li>- Disponibilizar alternativas visuais e não visuais de apresentação da informação.</li> <li>- Apresentar a informação em formatos adaptáveis (ampliar tamanho de letra, amplificar o som).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Associação de vocabulário, rótulos, ícones e símbolos a formas de representação alternativas.</li> <li>- Facultar as alternativas de tradução para alunos que a língua materna não é o português.</li> <li>- Apresentar alternativas como ilustrações, imagens, gráficos interativos para tornar a informação mais compreensível.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ancorar a instrução em conhecimento prévio e culturalmente relevante.</li> <li>- Utilizar diferentes formas de organização da informação.</li> <li>- Fomentar conexões entre as várias áreas curriculares.</li> </ul>

**Fonte:** DGE, 2018. Para uma educação inclusiva - Manual de apoio à prática, p. 25.

Já na Figura 1-C, abarca “O como aprender?”, premissa essa que, automaticamente, nos alerta de como serão esses modos de produção de conhecimento. Nesse arcabouço para além de refletir os modos, faz-se necessário refletir também como e o que foi aprendido/assimilado

<sup>8</sup> Segundo (Koglin; Arald; Felicetti, 2021, p. 03) os estilos de aprendizagem são processos individuais utilizados para compreensão e retenção de informação, gerando ganho de conhecimentos ou habilidades, dentre eles estão o visual, que aprende melhor vendo; auditivo, aprende ouvindo as palavras faladas e através de explicações orais; sinestésica, aprende melhor pela experiência, envolvendo-se fisicamente nas experiências de sala de aula.

pelo discente, o que era externo ao seu próprio contexto real cultural em que se está inserido. Percebe-se que dialeticamente os princípios são indissociáveis, não há como elaborar um sistema de aprendizado sem se dar conta das variantes do ambiente, considerar a cultura individual de cada aluno, as resoluções e estratégias que poderão acender o conhecimento, independentemente de qual tipo de deficiência ou limitação apresente. Sebastián Heredero (2020) continua e pontua que os estudantes se diferem nas formas que procuram o conhecimento e expressam o que sabem. Portanto, conforme a Figura 1-C que representa o terceiro princípio, e que também possui linhas guidoras de práticas de acordo com o Quadro 3 a seguir.

**Quadro 3**-Linhas orientadoras de práticas que proporcionam múltiplos meios de ação e expressão

Opções para atividade física	Opções para a expressão comunicação	Opções para as funções executivas
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Disponibilizar alternativas à capacidade motora de resposta.</li> <li>- Fornecer alternativas ao nível do ritmo, velocidade e extensão da ação motora.</li> <li>- Otimizar o acesso a ferramentas e produtos de apoio.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Usar diferentes suportes para a comunicação.</li> <li>- Utilizar materiais manipuláveis.</li> <li>- Disponibilizar modelos diferenciados como referência para os alunos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Disponibilizar suporte para o estabelecimento de metas desafiantes e realistas, considerando o esforço, recursos e grau de dificuldade associados.</li> <li>- Integrar lembretes de apoio à planificação e desenvolvimento de estratégias.</li> <li>- Disponibilizar suporte à fragmentação de objetivos a longo prazo em objetivos alcançáveis a curto prazo.</li> </ul>

**Fonte:** DGE, 2018. Para uma educação inclusiva - Manual de apoio à prática, p. 26.

Neste último princípio denota-se sobre a importância de como o discente irá expressar os conhecimentos que foram projetados para seu processo de ensino e aprendizagem, bem como a relevância de correlacionar esse fator na perspectiva da avaliação do novo saber. Isso possibilitará que o professor avalie sua prática enquanto o discente prossiga motivado para alcançar o desenvolvimento e aprendizagem avançados. O esboço do DUA delineia que esse alcance ultrapasse o currículo enrijecido pelo sistema educacional, assinalando essa questão:

O objetivo de um currículo baseado no DUA não é simplesmente auxiliar os estudantes a dominar a um determinado campo ou um conjunto específico de habilidades, mas ajudá-los a dominar a aprendizagem em si mesma, ou seja, torná-los estudantes/aprendizes avançados (Sebastián-Heredero, 2020, p. 738).

Neste ponto, quando se destaca sobre ser estudantes/aprendizes avançados, não se refere

que o aprendente deva entender tudo, mas sim, ultrapassar aquela perspectiva de simples assimilação de conteúdo pelo alcance da média, tendo isso como parâmetro de aprendizado e conhecimento, sendo que no termo avançado, o discente terá possibilidade de ir além, ou seja, dominar a aprendizagem em si mesma (Sebastián-Heredero, 2020).

Com efeito, o DUA é caracterizado pelo seu fundamento em influenciar as políticas e práticas pedagógicas no campo educacional, tendo em seu arcabouço o intuito de modificar os currículos tradicionais e torná-los flexíveis. Assim, ao serem adotados pela perspectiva do DUA, apresentam quatro componentes do currículo DUA, que são objetivos, métodos, materiais e avaliação (Rose; Meyer, 2002).

O primeiro componente é o *objetivo*, que se caracteriza no desenvolvimento e preocupa-se com os meios que são utilizados para alcançar o domínio do conteúdo. Ao contrário do tradicional que acumula esforços em avaliar o desempenho e conteúdo, despido de oferecimento que atenda a diversidade. O segundo componente são os *Métodos*, aqui os meios possuem uma maior variação de aplicabilidade baseando-se em evidências, tendo o intuito de continuidade em observar o processo de cada indivíduo. Os *Materiais*, no DUA, são ofertados a partir de uma gama de variabilidade e flexibilidade, pelos quais os conteúdos são apresentados de múltiplas formas. E a *Avaliação* no DUA busca melhorar o planejamento estratégico e seus resultados, assegurando que sejam suficientemente amplas e articuladas para guiar o ensino de todos os estudantes (Sebastián-Heredero, 2020).

Dado aos componentes do currículo baseado no DUA, o objetivo é que durante o planejamento curricular seja permitido aos professores eliminar ou minimizar as dificuldades que impeçam a ascensão dos estudantes. Assim, a definição do que seja o DUA, segundo o governo dos Estados Unidos, é incluída na Lei de Oportunidades em Educação Superior (*Higher Education Opportunity Act*) de 2008:

A) Proporciona flexibilidade nas formas que as informações são apresentadas, nos modos que os estudantes respondem ou demonstram seus conhecimentos e habilidades, e nas maneiras que os estudantes respondam ou demonstrem seus conhecimentos e habilidades, e nas maneiras que os estudantes são motivados e se comprometem com seu próprio aprendizado.

B) Reduz as barreiras na forma de ensinar, proporciona adaptações, apoios/ajudas e desafios apropriados, e mantém altas expectativas de êxito para todos os estudantes, incluindo aqueles com deficiências e os que se encontram limitados por sua competência linguística no idioma da aprendizagem (Sebastián-Heredero, 2020, p. 737).

Ademais, o DUA não significa que as práticas devam ser universais, e sim, que elas sejam correlacionadas aos modos de como seguirá e de como serão realizados os procedimentos

que conotarão a aprendizagem individual, sendo baseado numa estrutura que delineará os passos da implementação do DUA no ambiente escolar. Nesse constructo, conforme a citação, os estudantes são levados a serem desafiados pelas estratégias, o envolvimento e de como tais ações se perpetuarão diante das diversidades postuladas pelo real contexto. Portanto a prática pedagógica nessa linha de metodologia fugirá do modelo de currículos tradicional e inflexível, que não considera a diversidade e individualidade do discente.

E, para além da inflexibilidade curricular presente nas escolas, há uma existência de tentativa à homogeneidade cultural, destoando a diversidade preexistente ao longo do processo de formação da própria sociedade, assim, negando a historicidade de um povo diverso culturalmente, desde a gênese social. As autoras Zerbato e Mendes (2018) defendem que na perspectiva DUA, a proposta é a construção de práticas universais, disponibilizando o mesmo material para todos os alunos, como forma de contribuir para o aprendizado de todos os estudantes. Entretanto, no que se refere às práticas, deve ser ponderada a diversidade que se dispõe em sociedade, levando em consideração a necessidade de ser feito um trabalho que possa ocorrer efetivamente a produção de conhecimento e que mutuamente respeite a singularidade humana.

A saber, para se promover ações promissoras, Fraga (2017, p. 43) dispõe que, “a colaboração deve ser constituída na profissão docente e que pode apresentar algumas limitações [...]”, haja vista que esse movimento se dá pelo fato das questões serem dinâmicas e não imutáveis, considerando que tais aspectos estão interligados, ao passo que fomenta e possibilita uma postura crítica individual, pois não se encerra no âmbito escolar, na verdade se desdobrará nas ações futuras.

Vale ressaltar que o DUA por sua vez advém de uma base em estudos acerca da neurociência, pautados em autores como “Vigostki, Piaget, Brunner, Ross e Wood, e Bloom, que adotaram princípios semelhantes para entender as diferenças individuais e a pedagogia necessária para tratar com elas” (Sebastián-Heredero, 2020, p. 742). Notoriamente, o DUA é uma fonte que culmina em desafios por meio da reflexão pedagógica, da análise do ambiente que consequentemente poderá impactar no desenvolvimento ou não e dos modos que a sociedade se porta diante das necessidades individuais. Percebe-se que são muitos pontos a serem considerados para que haja uma abertura favorável para instigar a comportamentos relativos a uma aproximação ou superação dessa sociedade injusta, que contém discrepâncias desde seus primórdios.

Nesse interím, avaliamos que

Em tal sentido, isso significa, em primeiro lugar, que o ambiente constitui a fonte de todas as características humanas específicas da criança, e, se a forma ideal apropriada não estiver presente no ambiente, então não se desenvolverá a atividade, a característica, a qualidade correspondente (Vigostki (2001) *apud* Longarezi; Puentes, 2017, p. 32).

Ao destacar o ambiente como uma fonte de possibilidades para o desenvolvimento, faz-se necessário correlacionar o DUA a um conceito em que se propõe debruçar sobre as possibilidades que externamente, no ambiente, pode fomentar às práticas por meio de um planejamento curricular que possibilite a estimulação do aprendizado e a produção do conhecimento, para além de um aprendizado mediano que apenas suporte o parâmetro curricular tradicional. Assinalamos que

Trata-se de universalizar o currículo e o ensino considerando a diversidade dos alunos, mas, também, de identificar e analisar suas necessidades para promover o planejamento de recursos materiais customizados, de avaliação pedagógica, construindo respostas educativas individualizadas quando houver demanda. Essa abertura do currículo comum em direção a um currículo aberto é um grande desafio (Silva *et al.*, 2023, p. 11).

Neste sentido, o currículo baseado no DUA endereça uma nova formulação a despeito das formas e estratégias, que poderão ser utilizadas por meio de recursos que enfatizam a real aprendizagem e participação dos estudantes público-alvo da educação especial, sendo estes inseridos por meio das práticas pedagógicas, tendo como intento a colaboração do sistema educacional.

A contextualização da gênese e fundamentos do DUA tecidos nesta secção são essenciais para compreendermos a dimensão científica que tal conceito tem assumido no Brasil. Para tanto, a subsecção seguinte apresenta um breve estudo de revisão sistemática da literatura sobre as pesquisas brasileiras que se debruçaram sobre o DUA como objeto de investigação na educação básica.

### **1.1 A dimensão científica sobre o Desenho Universal para Aprendizagem nas pesquisas brasileiras**

O levantamento das pesquisas nacionais sobre o DUA realizadas na educação básica desenvolveu-se por meio da revisão sistemática da literatura. Neste estudo, optou-se por utilizar os portais online *Scientific Eletronic Library Online (SciELO)* e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Quanto à escolha das plataformas, a primeira justifica-se pelo

fato de que a plataforma é uma das principais da América Latina onde se encontram textos científicos em artigos e periódicos, já a segunda plataforma armazena todas as pesquisas de instituições brasileiras, sendo conhecidas no meio acadêmico nacional. Ambas proporcionam a disseminação e asseguram o acesso ao universo científico.

A pesquisa resultou na seleção de nove trabalhos, sendo um artigo, seis dissertações e duas teses. A análise da amostra resultou em três categorias, que são: a) DUA e elaboração de materiais didáticos; b) DUA e formação de professores, e; c) DUA, planejamento e currículo.

Para o procedimento de coleta, a busca iniciou-se em 29 de agosto do ano de 2022, em que foram eleitas as palavras-chave e a forma de busca para cada plataforma. Na Scielo utilizou-se o descritor “Desenho Universal para Aprendizagem” como meio de ampliar a gama de produções existentes, devido à escassez numérica quando utilizado o operador booleano, e na BDTD foram utilizados os descritores “Desenho Universal para Aprendizagem” or “práticas educativas” or “práticas pedagógicas” or “inclusão escolar”. Neste último procedimento de busca contou-se com o operador booleano “or” para refinar os resultados, tendo como direcionamento a área educacional.

Foram encontradas trinta e uma (31) produções nessa etapa, as quais foram submetidas a leitura do título, resumo e as palavras-chave para seleção da amostra. Foram utilizados os seguintes critérios de inclusão: a) recorte temporal: artigos publicados entre 2008 e 2021; b) produções que envolvam o nível da educação básica; c) publicações de nível nacional; d) que apresentasse o DUA como principal objeto de investigação; e) e se constituir em relatos de pesquisa.

O marco legal para definição do recorte temporal foi a Política Nacional da Educação Especial na perspectiva inclusiva de 2008, cuja temática foi validada devido ao grande número de matrículas de pessoas com deficiência na educação básica (Mendes, 2019; Pletsch; Souza; Orleans, 2017).

Após a aplicação dos critérios de inclusão foram selecionadas nove (9) produções para leitura na íntegra e análise. A exclusão das 22 pesquisas encontradas inicialmente se deu porque: a) tratavam o tema DUA de forma secundária (não era o foco principal da pesquisa); b) fugiu ao tema, pois, apesar de no título e no resumo dos trabalhos apresentarem o DUA como vertente, ao discorrer a leitura, quase não mencionavam o conceito.

As produções científicas selecionadas para análise foram organizadas no Quadro 4, sendo destacados o tipo de produção, título, autor, vínculo institucional e ano de publicação.

**Quadro 4 -** Descrição das produções selecionadas para análise

Nº	Tipo	Título	Autor	Vínculo	Ano de publicação
01	Dissertação	Desenvolvimento de tabela periódica em manufatura aditiva aplicando o conceito DUA	Ângela Paloma Zelli Wiedemann	Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Ponta Grossa-PR.	2020
02	Dissertação	Planejamento colaborativo no ensino de matemática a partir do DUA	Fabrcício de Lima Bezerra Silva	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa-PB.	2021
03	Dissertação	DUA no ensino das ciências ambientais: um olhar a partir de alunos com deficiência e sem deficiência	Dyego Anderson Silva Pereira	Programa de Pós-Graduação em Rede Nacional para Ensino de Ciências ambientais da Universidade Federal de Sergipe	2019
04	Dissertação	DUA aplicado a alunos público-alvo da ed. Especial no ensino fundamental	Sabrina dos Santos Pires	Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Paraná, Curitiba-PR.	2020
05	Dissertação	Educação Matemática inclusiva- o material didático na perspectiva do desenho universal para área visual	Márcia Regina Silva Berbetz	Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino, da Universidade Federal do Paraná, Curitiba-PR.	2019
06	Dissertação	Desenho Universal e tecnologia assistiva: implementação de atividades pedagógicas para aluna com paralisia cerebral em classe comum	Rita de Cássia Gomes de Oliveira Almeida	Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos- SP.	2018
07	Artigo	O Desenho Universal para Aprendizagem na formação de professores: da investigação às práticas inclusivas	Ana Paula Zerbato; Enicéia Gonçalves Mendes	Educação e Pesquisa, S.P, v47.	2021
08	Tese	Formação de professores para o desenvolvimento de práticas inclusivas baseadas no DUA: uma pesquisa colaborativa	Jacqueline Lidiane de Souza Praiz	Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Londrina, Londrina-PR.	2020
09	Tese	Desenho Universal para Aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar: potencialidades e limites de uma formação colaborativa	Ana Paula Zerbato	Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, da Universidade Federal de São Carlos/UFSCAR, São Carlos-SP.	2018

**Fonte:** Elaborado pela autora deste estudo, ano 2023.

Entre as nove produções selecionadas uma (1) foi publicada em 2018, três (3) em 2019,

três (3) em 2020 e duas (2) em 2021, demonstrando que entre 2008 e 2017 não houve pesquisas que abordassem o tema DUA na Educação Básica, apesar do crescente número de matrículas e da consolidação de uma política de inclusão escolar. As pesquisas concentram-se na região sul, exclusivamente no estado do Paraná (n. 4), seguido da região sudeste com três produções no estado de São Paulo, exclusivamente na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), e duas pesquisas na região nordeste, sendo uma no estado da Paraíba e outra no Sergipe. Evidencia-se que no recorte temporal proposto não foram desenvolvidas pesquisas que abordassem o DUA na região norte e centro-oeste, caracterizando uma carência de produção de conhecimento sobre o DUA.

As produções se dedicavam a relacionar o DUA com a formação de professores (3), ensino de ciências (2), ensino de matemática (2) e a aplicação e implementação do DUA na educação básica (2). Atravessava estes objetos de investigação a produção de material didático, o planejamento, implementação de Tecnologia Assistiva e o ensino colaborativo. Sobre a autoria, apenas a produção n<sup>o</sup>. 7 e 9 tinham a mesma autoria, sendo que o artigo (produção n<sup>o</sup>. 7) constituía-se em recorte da tese (produção n<sup>o</sup> 9).

A partir das leituras dos estudos selecionados, surgiram as categorias temáticas: DUA e elaboração de materiais didáticos; DUA, planejamento e currículo; DUA e formação de professores, que são detalhadas a seguir.

### *1.1.1 DUA e elaboração de materiais didáticos*

A elaboração de materiais didáticos baseados nos princípios do DUA representa 18% da produção científica. Nesta categoria encontram-se as produções 01(um) e 05(cinco).

Wiedmann (2020), na sua pesquisa, abordou como problemática o ensino inclusivo da disciplina de química mediada pelo instrumento da tabela periódica e pautou-se nos princípios do DUA. Tendo como objetivo desenvolver uma tabela periódica estruturada com as premissas do DUA para o ensino de química na perspectiva da educação inclusiva. No ponto metodológico, a pesquisa é de natureza aplicada de cunho qualitativo.

O cerne da investigação é a educação inclusiva, no qual a produção de um material didático se alinhou aos princípios do DUA, que são “o que, como e porquê da aprendizagem”. Tendo em vista a dificuldade do ensino da tabela periódica aos alunos com e sem deficiência, se propôs a elaboração de uma tabela periódica utilizando a técnica em 3D tridimensional.

Um dos pontos chave para o desenvolvimento da pesquisa, quando a autora participou em uma das turmas do ensino médio, e presenciou que um aluno com deficiência visual teve de

deixar de frequentar as aulas de química devido não ser correspondente à forma que estava aplicado o conteúdo e, tendo a menção de que os outros alunos sem deficiência também apresentavam dificuldades em assimilar os conceitos e propriedades de elementos da química.

Desta forma, a autora deslumbrou a necessidade de criar o produto educacional, que é a tabela periódica em 3D, na manufatura aditiva, seu processo de elaboração se deu mediante de etapas como fazer o levantamento informativo do produto, usuário e o contexto do local de uso. Após o levantamento, Wiedemann (2020) faz a delimitação diante das informações que foram acessadas e define a etapa da criação do produto educacional, a tabela periódica.

Nesta etapa, com base nas estratégias definidas anteriormente, são geradas alternativas para a criação do produto. Ressalta-se que o conceito de DUA, originário do conceito do Design Universal (DU), é o que permeou a concepção do produto. Assim, para a criação do produto educacional, realizou-se uma pesquisa de iniciativas similares e seus produtos para a geração de alternativas (Wiedemann, 2020).

Após pesquisar outros autores, Freitas, Steiner e Bertagnolli (2016 *apud* Wiedemann, 2020), definem a forma do produto, considerando os aspectos de tamanho, cor, forma, acessibilidade sonora, visual, o peso para transportar o produto.

Diante do exposto, é notável que a autora conseguiu coadunar com os princípios do DUA, especialmente no que refere “o que e o como da aprendizagem”, da disciplina de química, ainda destaca que,

[...] os materiais didáticos precisam ser acessíveis a todos os estudantes para que suas necessidades específicas sejam atendidas e, dessa forma, promover o aprendizado através das diferenças, que compõem a diversidade, estimulando as potencialidades individuais (Wiedemann, 2020, p. 38).

O material didático proposto por Wiedemann (2020) atende o princípio “o quê da aprendizagem”, os modos de serem apresentados o conteúdo de química, considerando os aspectos já mencionados do produto. O material atendeu a maior parte dos estudantes, que no total foram 13 treze com necessidades específicas, como a deficiência visual, deficiência intelectual, síndrome de asperger, deficiência física, transtorno do espectro autista, altas habilidades e superdotação e dislexia, além dos outros 43 (quarenta e três) que não possuíam deficiência. E nas respostas dos questionários respondidos por estes estudantes constatou-se o princípio de engajamento e o envolvimento entre os participantes,

[...] pode-se verificar a relevância desse produto educacional no encontro do princípio do engajamento e das redes afetivas, pois aqueles participantes que estão no primeiro ano do Ensino Médio (integrado ou não), cursando a disciplina de química, e nunca tiveram contato com a tabela periódica, demonstraram bem confortáveis e engajados na interação com o professor, colegas e produto (Wiedemann, 2020, p. 104).

E o fato de os estudantes terem interagido e socializado por meio da tríade (professor/colega/ produto) também atendeu o princípio “como da aprendizagem”, ação e expressão, segundo a autora. Considerando o que Wiedemann (2020) destaca sobre a acessibilidade dos materiais didáticos, isto leva à reflexão: será que é possível a produção dessa tabela para atender o maior número de estudantes nas diversas escolas do Brasil? Para prover o financiamento deste produto educacional, torna-se inviável, sendo que um dos obstáculos relacionados aos recursos educacionais é a escassez financeira, a falta de investimento. Para Silva (2008), em um cenário de recursos escassos, no qual não há dinheiro suficiente para resolver nem mesmo os principais problemas de saúde, educação e moradia dos indivíduos e essa é a realidade em quase todos os países do mundo, tendo em vista que este produto educacional necessita de uma máquina para a sua confecção e seu custeio não é um preço acessível.

Ressalta-se que um dos efeitos do produto educacional está na promoção do ensino e aprendizagem dos discentes, ainda mais numa disciplina de tamanha complexidade, em que exige um dispendioso trabalho abstrato mental para a compreensão dos elementos químicos.

Desta forma, os resultados alcançados na pesquisa de Wiedemann (2020) conduzidos pelos princípios do DUA foram altamente significativos. Dentre os 56 (cinquenta e seis) estudantes participantes da pesquisa, mais de 50% acharam relevante o produto educacional para o processo de ensino e aprendizagem do conteúdo de química. O material didático produzido e aplicado pela autora indica a acessibilidade no alcance da aprendizagem de todos os estudantes que frequentavam a disciplina de química e atende todos os princípios do DUA desde sua criação à sua aplicação em sala de aula com os alunos.

Os dados apontam que os estudantes compreenderam que o processo de aprendizagem é individual, pois cada sujeito tem uma forma diferenciada de aprendizagem. Muitos estudantes responderam que a educação inclusiva promove o aprendizado (social) e, que diversas vias de aprendizagem potencializam as suas próprias habilidades e potencialidades (Wiedemann, 2020, p. 107).

Neste contexto, as diversas vias de aprendizagem por meio do produto educacional contribuíram para atender a maioria das demandas daquela turma, e na perspectiva do DUA, a proposta é a construção de práticas universais, disponibilizando o mesmo material para todos os alunos, como forma de contribuir para o aprendizado de outros estudantes (Zerbato; Mendes, 2021). Mas por outro lado, ainda assim, houve alunos que não foram contemplados, pois já tinham conhecimento do conteúdo, e para estes, não fizeram diferença o material produzido.

Berbetz (2019), em sua pesquisa teve o objetivo de analisar a implementação e a utilização de um material manipulável tátil, na perspectiva do DU, para área visual por meio de uma sequência didático-pedagógico, visando o ensino de Álgebra<sup>9</sup> do ensino fundamental II, em uma escola pública de Curitiba-PR. E na investigação dedicou-se principalmente às observações e a análise do movimento em sala de aula, a partir dos comportamentos dos indivíduos da pesquisa (professora regente, estudantes e a pesquisadora), quanto ao uso do produto educacional na concepção do DU. Em nota, há distinção entre as áreas de conhecimento do DU<sup>10</sup> e o DUA<sup>11</sup>, entretanto houve equívoco por parte da autora ao dispor o

Artigo 8º, inciso IX [...] concepção de espaços, artefatos e produtos que visam atender simultaneamente todas as pessoas, com diferentes características antropométricas e sensoriais, de forma autônoma, segura e confortável, constituindo-se nos elementos ou soluções que compõem a acessibilidade (Brasil, 2004).

Denominado-o como DUA, sendo que na redação do Decreto nº 5296/2004 está o DU, o primeiro é voltado para área de educação e o outro para área de arquitetura. Todavia se convergem na questão de que partam da premissa de atender a necessidade de todos e todas seja pelo espaço arquitetônico ou processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista que para o DUA:

<sup>9</sup> Segundo Berbetz (2019), dentre as áreas de Matemática a mais abstrata é a álgebra.

<sup>10</sup> Esse foi o objetivo que inspirou um grupo de arquitetos dos anos 1970 a criar o conceito. Essa abordagem se baseia na visão de que o design dos ambientes e dos produtos pode ser previamente pensado de forma a permitir o uso por parte do maior número possível de pessoas, sem que haja necessidade de adaptações posteriores.

<sup>11</sup> O DUA se trata de um modelo prático que visa ampliar as oportunidades de desenvolvimento de cada estudante por meio de planejamento pedagógico contínuo, somado ao de mídias digitais. Seus autores apoiaram-se em extensas pesquisas sobre o cérebro humano para estruturar o modelo (Mendes, 2017).

As diretrizes são uma ferramenta usada na implementação do Desenho Universal para Aprendizagem, uma estrutura para melhorar e otimizar o ensino e a aprendizagem para todas as pessoas com base em percepções científicas sobre como os humanos aprendem (Cast, 2018).

Diante disso, o DUA revela a intenção de que o processo de ensino e aprendizagem e a forma que os estudantes acessam ao currículo incidem nas noções de formação deste conceito tendo sua abrangência na perspectiva educacional, e não estritamente no ambiente.

Ainda conforme Berbetz (2019), a metodologia adotada caracterizou-se como pesquisa observadora e de intervenção em educação numa abordagem qualitativa. Os participantes foram a pesquisadora, uma professora regente, 11 (onze) alunos sem deficiência e um aluno com deficiência visual. O encaminhamento metodológico se deu primeiramente pelo contato da pesquisadora com a professora regente para levantar aspectos referentes ao ensino de álgebra e, ao mesmo tempo, estudar os meios para que garantissem a inclusão do estudante com deficiência visual, por meio do material didático tátil na concepção do DU na área visual, em consonância com uma sequência didático-pedagógica.

A preocupação com o fato de que aluno em condição de deficiência visual aprenda um conceito complexo da disciplina de matemática corrobora na posição vigostkiana em “[...] considerar que um ensino que busque organizar intencionalmente o desenvolvimento do pensamento teórico nos sujeitos deve ter essa orientação em todas as etapas da educação escolar” (Munhoz *et al* 2021, p. 22, tradução nossa)<sup>12</sup>. Nesse sentido, “as estratégias pedagógicas diferenciadas pode contribuir e ampliar a inclusão com o desenvolvimento acadêmico e social do sujeito com deficiência” (Pletsch *et al* 2017, p. 273).

E para alcançar o objetivo proposto foram utilizados o questionário geral, avaliação prévia dos conteúdos curriculares previstos na pesquisa, aplicação da sequência de atividades didático-pedagógica, todos sendo intermediados pelo professor regente e com intervenções da pesquisadora (Berbetz, 2019, p. 54).

O resultado é que o material produzido pela pesquisadora, as placas algébricas, proporcionaram oportunidades flexíveis de uso e de aprendizagem baseadas nos princípios do DUA, e ao que se refere ao princípio “o que da aprendizagem”, a pesquisadora pensou na forma que poderia ser apresentado àquela turma, especialmente ao aluno com deficiência visual. Partindo das narrativas dos estudantes, a autora percebe que o manuseio do material efetivou a compreensão das dimensões das placas pelo aluno com deficiência visual, destacando a

<sup>12</sup> “[...] consider that teaching that intentionally seeks to organize the development of theoretical thinking in the subjects must have this orientation at all stages of school education”.

largura, o tamanho e o comprimento. Assim, Pletsch, Souza e Orleans (2017) afirmam que

[...] estratégias pedagógicas dizem respeito a questões materiais e vivências que criam oportunidades de reconhecimento do conceito trabalhado pelo professor, assim como a confecção de recursos didáticos - como esquemas explicativos com ilustrações e palavras-chave sobre o assunto abordado, reorganização do tempo e dos critérios a serem exigidos nesse tempo e espaço escolar (Pletsch; Souza; Orleans, 2017, p. 274).

A atribuição do material placas algébricas à formação e desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes em geral concerne aos princípios denotados pelo DU, sobretudo à importância de tornar o currículo acessível (DUA), promovendo a inclusão dentro das necessidades de cada estudante, e simultaneamente corrobora na formação continuada de professores por meio de pesquisas como de Berbetz (2019).

O “como da aprendizagem” se revelou nas expressões dos alunos ao conseguirem alcançar o nível de entendimento, comparando, inclusive, com outros materiais como o material dourado. Quanto ao “porquê da aprendizagem”, nota-se desde o início o envolvimento da pesquisadora e de todos os participantes, o que possibilitou o desenvolvimento de habilidades e estratégias, atingindo a abstração de conhecimentos e propriedades.

Portanto, percebe-se que a categoria “DUA e a elaboração de material didático” constituem-se em elemento potencial para acessibilizar o currículo, sobretudo, em disciplinas que exigem dos alunos nível elevado de abstração e para estudante com deficiência visual, que necessitam de meios alternativos de acessar o material didático tradicional.

Diante do exposto, Berbetz (2019) pôde apurar esses aspectos pela aplicação de questionários aos aplicadores que ajudaram nesse processo de execução, sendo possível detectar os atendimentos aos princípios do DUA por meio do engajamento, reconhecimento, ação e expressão, na elaboração e aplicação do produto educacional, em que se destacam alguns pontos que devem ser considerados para a produção da tabela 3D. Esses pontos são: o tempo que demanda para confeccionar, o alto custo financeiro, o peso do produto, a implementação dos áudios nos blocos. Estas foram questões sugeridas pela autora. Enquanto Wiedmann (2020) observou que é possível o uso do produto educacional no ensino de química objetivando o aprendizado de todos e respeitando as variabilidades de aprendizagem, contribuindo para a educação inclusiva.

### 1.1.2 DUA, planejamento e currículo

Esta categoria é composta por três dissertações, representando 27% das produções 02 (dois), 03 (três) e 06 (seis), sendo expostos nesta ordem referenciada. Silva (2021) teve como objetivo analisar o processo de construção colaborativa de planos de aula de matemática baseados nos princípios do DUA. É fundamental frisar que o autor supracitado elevou a discussão da distinção do DU e o DUA, destacando que “[...] a perspectiva do DU, no documento<sup>13</sup>, vinculada tão somente as políticas públicas que buscam assegurar as pessoas com deficiência o exercício da sua cidadania, não se evidencia o viés educacional deste conceito na política” (Silva, 2021, p. 50).

Desta forma, o tipo de pesquisa foi a colaborativa com cunho qualitativo, utilizaram como instrumentos as entrevistas semiestruturadas gravadas em áudio por meio de um celular, e as sessões foram únicas e individuais, tendo como média de tempo trinta minutos. Foram realizados nove encontros virtuais com os participantes, sendo dois professores de matemática e uma professora de atendimento educacional especializado. Destaca-se que foram produzidos três planos de aula pautados nos princípios do DUA, e em um destes planos o pesquisador não estava presente.

Após a coleta de dados, realizaram-se as transcrições das entrevistas e surgiram quatro temáticas nucleares a serem analisadas que foram: 1) apresentação dos objetivos: das entrevistas à formação em DUA; 2) prática pedagógica para formação e as contribuições do DUA de atuação; 3) o processo de construção dos planos de aula para o ensino de matemática baseados nos princípios do DUA; 4) reflexões sobre os conhecimentos atribuídos pelos colaboradores sobre a formação e composição dos roteiros dos planos de aula caracterizados pelo uso dos princípios do DUA.

O autor dedicou-se a compreender todo o processo, em relação à formação dos participantes e indagou se na formação inicial havia disciplinas acerca da temática inclusão. Segue uma das respostas referindo-se ao questionamento,

PM1: Teve uma cadeira lá bem curtinha de Educação Inclusiva, teve. Só uma visão geral, não era exclusiva só para a Matemática não, só uma visão geral [...] não, não tive (se referindo a formação ou capacitação para o trabalho com os alunos PAEE), porque eu fui encaminhado pela prefeitura para dar aula numa escola do ensino regular, onde eu me deparei com alunos deficientes visuais onde eu teria que passar a Matemática para eles, mas eu não fui

<sup>13</sup> O documento que o autor se refere é a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, artigo nº 55 (Brasil, 2015). Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato\\_2015-2018/2015/lei/113146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato_2015-2018/2015/lei/113146.htm).

preparado para aquilo, então eu tive que me adaptar mesmo (Silva, 2021, p. 83).

Nesse cenário, o autor apresentou por meio da narrativa do participante, que o processo de formação inicial de professores ainda se encontra limitado, abarcando a temática de forma generalizada, sem dar ênfase às questões políticas, metodológicas, filosóficas, sociológicas que envolvem o processo histórico da inclusão escolar. É sabido que os cursos de formação tanto inicial quanto continuada para professores, em seu arcabouço, apresentam aspectos políticos, filosóficos e sociais que o carregam. A partir disso, podemos dizer que a educação não é neutra, pois, dissemina valores e costumes (Martins; Chacon, 2022).

Mendonza e Gonçalves (2023) entendem que a escola é o lugar privilegiado da aprendizagem do professor e da formação continuada, e os debates sobre inclusão, que acontecem há décadas, precisam se fortalecer, tomar sentidos mais práticos no cotidiano escolar e envolver toda a comunidade escolar.

Assim, no primeiro núcleo constatou-se através das narrativas os distanciamentos entre professor regente e professora especialista no ato de planejar colaborativamente, além de identificar carências no se que refere ao contato com o conceito DUA, ou talvez ao entendimento equivocado, ao achar que é uma interdisciplinaridade.

Em seguida, no segundo núcleo, a abordagem sobre a necessidade de formação contínua se perfaz, e denota que a formação, por vezes, não corresponde à realidade,

PM1: Eu peguei uma sala com três alunas surdas do EJA, e assim, eu não aprendi muita coisa em LIBRAS, mas eu tive auxiliares. [...] A menina de LIBRAS não sabia matemática, ela sabia libras. E eu não sabia LIBRAS, tu tá entendendo? [...] (Silva, 2021, p. 94).

Essa realidade exige um novo “perfil de professor e, a partir de então, o planejamento e o desenvolvimento de iniciativas de formação continuada para professores com foco na educação especial na perspectiva inclusiva se mostram cada vez mais necessários” (Mendonza; Gonçalves, 2023, p. 04). Nesse sentido, este novo perfil de professor está atrelado a ideia de que as características serão construídas por meio de conhecimentos e habilidades, de modo a contribuir na construção de práticas mais inclusivas. E ao se considerar que a escola inclusiva não deve restringir a responsabilidade da inclusão somente à figura do professor, mas sim a todos os agentes que se constituem na escola, a pesquisa deste autor foi relevante para a reflexão sobre o conteúdo de matemática, e para levar os participantes a perceber o desafio de se pensar no DUA aplicado a todas as disciplinas e conteúdos do planejamento anual.

No terceiro núcleo, foram desenvolvidos roteiros para subsidiar os planos de aulas dos professores regentes. Os conteúdos trabalhados foram diversificados e vinculavam-se a algum dos princípios do DUA, a saber: conteúdos como raiz quadrada e teorema de Pitágoras. Isso foi possível graças a variabilidade de modos de apresentação do conteúdo que foram planejados pelos participantes. O que revela, então, que a construção destes planos foi limitada no quesito de seguimento didático, mas que proporcionou uma visão geral sobre os princípios do DUA, os quais se reverberaram no processo de ensino e aprendizagem de todos os alunos, dinamizando o trabalho colaborativo entre os participantes.

Já no quarto núcleo, foram evidenciados os anseios, por meio das narrativas dos participantes, no tocante a como o DUA se dá mediante ao contexto escolar. Alguns concordam que é um caminho a ser trilhado, desde que tenha o envolvimento de toda a comunidade escolar. Em contrapartida, um dos participantes não concordou que o DUA seria relevante na sua aplicação, no dia a dia, pensando na sua área de ensino, que no caso é a disciplina de matemática. Em síntese, o estudo teve suas limitações, devido ao contexto de sua realização, (época de pandemia), poucos encontros e a não inserção de outros setores como, por exemplo, a gestão escolar.

Já o estudo de Pereira (2019) teve como objetivo a aplicação do DUA no ensino das ciências ambientais, a partir do olhar de alunos com e sem deficiência. O tipo de pesquisa se embasa no modelo quase experimental, como método Delphi. O autor trouxe um delineamento metodológico diferente em relação às outras produções analisadas, utilizando grupo controle para constatar hipóteses positivas ou negativas levantadas por meio do método dedutivo. Descreveu ainda que trabalhou com recursos hídricos e meio ambiente como conteúdo, por meio de jogos de cartas, gerando um produto técnico que abrangeu a todos os participantes. Além disso, foram aplicados questionários construídos na base de escala linkert<sup>14</sup>.

Para tanto, foram elencados critérios de inclusão para a participação da pesquisa, um deles foi que deveria haver aluno com deficiência na sala regular, e que fosse possível a compreensão do jogo na perspectiva do aluno, considerando as formas de relação social e a idade, bem como a exclusão de turmas que não contemplavam o conteúdo “recursos hídricos” e as turmas das séries iniciais do ensino fundamental. A execução do estudo foi realizada em duas turmas, do 7º ano dos anos finais do Ensino Fundamental. Na turma do 7º ano B foi realizado o teste por meio da aplicação do pré-teste, dos jogos didáticos, aplicação pós-teste e nuvem de palavras, barra de termos e análise de conteúdo. Já na turma do 7º ano C, sendo o

<sup>14</sup> Para Gil (1999), tal instrumento permite que uma série de proposições explore a máxima conceituação possível sobre um tema possível.

grupo controle, foi realizada a aplicação do questionário controle para a validação e teste de falso positivo.

Os resultados obtidos demonstraram que durante o uso de jogos didáticos é possível que os alunos, com e sem deficiência, participem da mesma aplicação por meio do DUA, desde que cada um dos estudantes possa dentro de suas limitações, ser respeitado. Isso propicia a minimização das barreiras para a aprendizagem, já que o DUA potencializa o alcance do sucesso dos alunos, de forma que o professor possa analisar as limitações do currículo (Nunes; Madureira, 2015).

Foi validada a hipótese de que “o uso dos jogos didáticos sobre os rios podem alterar os pré-conceitos criados sobre o tema” (Pereira, 2019, p. 161). Com a participação de alunos com e sem deficiência, a metodologia do DUA propiciou a flexibilidade das ações e práticas pedagógicas. Isso possibilitou alterar os modos de coletas de dados: inicialmente seria realizada por meio de entrevista de grupo focal, mas devido à dificuldade de comunicação dos alunos com deficiência, o pesquisador optou pelo uso de questionário. Essa abordagem coaduna com o que King-Sears (2014) aponta sobre os princípios e estratégias do DUA, permitindo aos profissionais traçar seus objetivos, definir as atividades e práticas de ensino que serão utilizadas, e selecionar os meios de avaliação apropriados para cada aluno.

E para fechar essa categoria, tem-se a pesquisa de Almeida (2018) que objetivou analisar a implementação de recursos de Tecnologia Assistiva (TA) para uma aluna com paralisia cerebral na classe comum e seu uso em caráter universal. Embasada no modelo de pesquisa colaborativa numa abordagem qualitativa, os instrumentos de coleta de dados empregados foram o roteiro de entrevista semiestruturada e a observação sistemática. Os dados acessados foram tratados por meio do uso da análise de conteúdo, tendo como participantes a professora regente, a agente educacional, a aluna com paralisia cerebral e os demais alunos da sala regular da Educação Infantil.

Durante o desenvolvimento da pesquisa com os participantes, foram estabelecidos 9 (nove) encontros presenciais, sendo 8 (oito) para a elaboração dos recursos, de acordo com o conteúdo planejado pela professora regente. O último encontro foi destinado para avaliação da implementação e a elaboração dos recursos TA. Em todos os recursos, as sugestões foram proferidas pela pesquisadora, com intuito de utilizar a metodologia do DUA, tendo como finalidade que todos participassem, incluindo a aluna com paralisia cerebral. Foram atividades que envolviam o dia a dia, como a rotina, e também disciplinas que envolviam interpretação, matemática e raciocínio lógico.

A partir da produção dos recursos, foram realizados encontros para avaliá-los. Esses

encontros foram filmados na íntegra. Próximo ao encerramento da pesquisa, realizaram-se entrevistas individuais com as professoras participantes, agendadas em dias diferentes. As entrevistas tinham como premissa os seguintes aspectos:

[...] se a utilização dos recursos de TA elaborados nos princípios do desenho universal utilizados na classe comum trouxeram ou não benefícios para os alunos com deficiência na aprendizagem, se os recursos de TA atenderam ou não as necessidades específicas da aluna com paralisia cerebral eliminando barreiras, se é ou não possível o trabalho entre os professores do ensino comum e da educação especial numa proposta de co-ensino (Almeida, 2018, p. 122).

Destaca-se que a autora tem clareza de que o conceito de TA se diverge do DUA. E, assim, os resultados da pesquisa se caracterizaram pela efetivação da aplicação do DUA como recurso de TA. Foi possível perceber que tanto a aluna com paralisia cerebral quanto os demais colegas de turma tiveram as mesmas oportunidades de aprendizagem. É importante flexibilizar não só o acesso à escola, à sala de aula e ao currículo, mas também, o acesso aos recursos que os alunos necessitam para aprender (Nunes; Madureira, 2015).

Algumas dificuldades foram observadas no desenvolvimento da pesquisa, entre elas a dificuldade de escrita para aluna com paralisia cerebral (PC). Houve necessidade da confecção de um recurso de TA específico para utilização durante a grafia das palavras solicitadas pela professora, devido ao comprometimento motor da discente.

Em síntese, o trabalho de Almeida (2018) destaca a importância do planejamento e do conhecimento curricular para a implementação de estratégias pedagógicas inclusivas. A autora contribuiu no planejamento de oito atividades que abrangem diversas disciplinas, não se limitando a apenas uma, o que também ajudou na elaboração dos recursos de TA quando necessário. Dessa forma, percebe-se que a TA pode enriquecer o processo de ensino e aprendizagem de alunos com e sem deficiência no contexto do DUA.

Nessa categoria, DUA planejamento e currículo, percebe-se a perspectiva do DUA, mesmo com as diversificações de cada amostra apontada na pesquisa e seus objetivos. As pesquisas de Silva (2021) e Almeida (2018) se aproximam ao utilizarem a pesquisa colaborativa, envolvendo a participação de professores da educação básica para melhorar as ações práticas. Isso é feito por meio do planejamento e da superação das barreiras que o currículo apresenta, além de se basearem em instrumentos compatíveis, como as entrevistas semiestruturadas. Além disso, um dos questionamentos apontados por Silva (2021) é a carência de descrição de experiências em salas de aula.

### 1.1.3 DUA e formação de professores

A categoria DUA e formação de professores é composta por uma (1) dissertação, duas (2) teses e um (1) artigo, representando um percentual de 36% das produções, ou seja, quantitativamente o interesse por este tema se sobressaiu às outras categorias. Abrangendo as produções 04 (quatro), 07 (sete), 08 (oito) e 09 (nove). Sobre a autoria, apenas as produções nº. 7 e 9 tinham a mesma autoria, sendo que o artigo “O Desenho Universal para Aprendizagem na formação de professores: da investigação às práticas inclusivas” (produção nº. 7) constituía-se em recorte da tese “Desenho Universal para Aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar: potencialidades e limites de uma formação colaborativa” (produção nº 9).

Pires (2020), na sua pesquisa, teve como objetivo geral descrever o processo de implementação de um programa educacional de intervenção a partir da proposta do DUA para alunos do público da educação especial, com desenvolvimento neurotípico inseridos no ensino fundamental I, em uma escola periférica localizada no município da região metropolitana da cidade de Curitiba-PR.

O tipo de pesquisa é de caráter quase experimental, em que foi utilizada a manipulação intencional de variáveis para medir a mudança de comportamentos de pessoas. A pesquisa ocorreu em três (3) turmas selecionadas, denominadas de A, B e C, sendo a turma C o grupo controle. “O estudo foi desenvolvido com um enfoque quantitativo, a partir do delineamento de sujeito único do Tipo AB e com controle de grupo” (Gast, 2014 *apud* Pires, 2020. p. 60). Os instrumentos de coleta de dados empregados foram o diário de campo, protocolo de registro de comportamentos e ações para o Desenho Universal para Aprendizagem – PROCADUA, bem como as sessões de práticas e construções de materiais.

O delineamento metodológico seguiu por etapas, a primeira serviu como linha de base, em que ocorria a coleta de dados e informações acerca dos participantes do público da educação especial, do perfil das professoras e das turmas. Já a segunda seção abordava a formação docente sobre as temáticas que envolviam o DUA. E na última seção aconteceriam as intervenções com as turmas participantes e o preenchimento do instrumento elaborado pela autora, o Programa Educacional Curricular-DUA III. Nessa fase buscou-se obter informações como: os comportamentos dos profissionais de educação, princípios do DUA e comportamentos gerais dos alunos público-alvo da pesquisa.

Durante a explanação dos objetivos da pesquisa às participantes, surgiram indagações por parte das ouvintes presentes naquele momento. Foi questionado, por exemplo, se durante o horário de trabalho não seria viável para desenvolver a pesquisa. A partir disso foi necessária a

presença da orientadora para ajudar a elucidar e demonstrar a importância do desenvolvimento da pesquisa. De acordo com Fraga (2017):

Tal educação requer ajustamentos do sistema educativo, contando com mais horas ao planejamento, investimentos na infraestrutura física e mobília das escolas e um ensino pautado na colaboração entre os profissionais das diversas áreas do conhecimento. Porém, a formação dos professores que trabalham diretamente com estudantes PAEE deve receber um olhar mais específico por parte do poder público (Fraga, 2017, p. 39).

Nesse sentido, atividades cotidianas já esperadas no dia a dia pela professora, tais como as correções de caderno, elaboração de avaliações, períodos avaliativos acabaram sobrecarregando as participantes da pesquisa. E, com isso, a carga de trabalho dos docentes talvez seja um dos empecilhos para a busca e a participação na formação continuada.

O ser professor requer muitas ações a serem executadas no ambiente escolar, e essas condições de trabalho exorbitantes acabam afetando na busca do aprimoramento. Desta forma, o sistema da educação deveria rever o tempo e espaço para que os docentes possam participar de formações durante o horário de trabalho, sem que isso afete negativamente a rotina escolar, e, principalmente, prejudiquem os alunos. Para isso, é necessária a elaboração de políticas públicas que contemplem a inclusão e distribuam horários durante o trabalho que já o exigem, sem ter a necessidade de levar tarefas para casa (Pletsch, 2009; Glat; Vianna e Redig, 2012).

Pires (2020) constatou que houve elevação dos Comportamentos e Ações que Contemplam a Inserção do DUA-CIDUA e queda dos Comportamentos e Ações que Não Contemplam a Inserção do DUA-CANDUA. As análises percebidas pela autora é que os comportamentos anteriores ao conhecimento teórico e práticas no DUA se mantinham comportamentos estáveis ao ensinar utilizando propostas tradicionais.

Vale salientar que Pires (2020) registrou esses comportamentos nas turmas participantes da pesquisa e que a proposição de um programa de intervenção em salas de aula regulares a partir dos princípios do DUA contribuíram para uma mudança positiva. Isso demonstrou que algumas das intervenções junto à professora regente possibilitaram aulas mais dinâmicas e que envolvessem a turma. Além disso, foi possível perceber que onde as professoras atuavam em bidocência<sup>15</sup>, os resultados foram positivos com a inserção da proposta baseada no DUA, a qual foi desenvolvida com melhor engajamento, mesmo com o tempo limitado.

<sup>15</sup> “A bidocência se sustenta no ensino colaborativo quando os papéis pedagógicos são assumidos pelos professores regentes e especializados como único papel, não havendo distinção entre a práxis de um e a de outro, ou seja, não há supervalorização do trabalho de um em detrimento do outro (Curto; Moraes e Garboza, 2020, p. 73)”.

Em relação à melhoria do processo de ensino e aprendizagem dos alunos com desenvolvimento neurotípico e dos alunos público-alvo da Educação Especial, Pires (2020) destaca a importância da formação de professores para garantir o desenvolvimento e permitir o acesso ao currículo. Nesse sentido, a pesquisa confirma a necessidade, conforme postula Fraga (2017), de uma formação inicial e continuada tanto para os professores regentes quanto para os da Educação Especial, com foco na educação inclusiva.

Na tese de Zerbato (2018), e em seu artigo publicado em 2021, sendo este um recorte do resultado de sua tese, Zerbato e Mendes (2021) tiveram como objetivo geral elaborar, implementar e avaliar um programa de formação colaborativo sobre DUA. Tendo como justificativa de que a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva acaba sendo insuficiente para atender as demandas das escolas, destacam que

[...] o direcionamento da pesquisa sobre inclusão escolar passou a ser mais voltado para o desenvolvimento das chamadas práticas universais, ou que se mostram efetivas para todos, do que para estratégias especializadas (Zerbato; Mendes, 2021, p. 03).

É necessário universalizar o acesso à educação para todos, assegurar que todas as crianças, jovens e adultos tenham oportunidades educativas, que vão ao encontro das suas necessidades de aprendizagem (Nunes, Madureira, 2015; Unesco, 1990). Desta forma, a metodologia adotada foi a pesquisa qualitativa com viés colaborativo<sup>16</sup>. O lócus de desenvolvimento da pesquisa foi no município de médio porte do interior paulista, no Núcleo de Formação de Professores (NFP), pertencente à Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, localizada na área norte da universidade.

Em consonância com o próprio conceito que seria estudado com os participantes, a autora também aplicou os princípios do DUA para o desenvolvimento da formação com os participantes. Tiveram um público misto de participantes da pesquisa, desde professores em exercício, bem como estudantes de licenciatura, acoplando a formação inicial e continuada. Participaram da pesquisa cinco professores da Educação Infantil; três nos anos iniciais do Ensino Fundamental; dois dos anos finais do Ensino Fundamental; quatro estudantes do curso de licenciatura em Educação Especial; um estudante da Pedagogia; um aluno das Ciências Biológicas e um do curso de Física, totalizando 17 (dezessete) participantes.

<sup>16</sup> Para Ibiapina (2016), a investigação colaborativa privilegia a unidade pesquisa-formação, cujo traço mediador é a reflexão que, partindo das necessidades existenciais dos participantes, cria condições para trazer à tona as contradições, desencadeando conflitos, preocupações, dificuldades e, em decorrência, possibilidades são geradas, em decorrência, possibilidades são geradas no movimento interdependente de pesquisa-formação.

Para a construção dos instrumentos, em caráter subjetivo, foram elaborados e fundamentados em pesquisas anteriores realizadas pelo grupo de pesquisa, e passaram por avaliação de juízes que eram mestres e doutores. Tais instrumentos incluíam a ficha de identificação inicial, roteiro para levantamento de conhecimentos prévios, roteiro para elaboração de caso de ensino, roteiro para análise do caso de ensino, roteiro para elaboração de plano de aula baseado nos princípios do DUA, roteiro de orientação para a escrita do diário de campo, roteiro para retomada dos casos de ensino discutidos, roteiro para ficha de avaliação final do programa de formação, e programa semiestruturado de seguimento da pesquisa.

Foram realizados onze encontros com os participantes. Esses encontros foram gravados, totalizando trinta e três (33) horas. O primeiro foi para avaliação do programa de formação. As entrevistas individuais duraram de 25 a 30 minutos cada, tendo a duração total das entrevistas de 6 horas e meia.

Os resultados foram organizados em sete (7) categorias a partir dos dados acessados, que são: a) perspectivas e conhecimentos prévios ao iniciar o programa de formação em DUA; b) o processo de escrita e análise dos casos de ensino: tecendo reflexões e possibilitando uma formação teórico-prática; c) repercussões de um planejamento estruturado pelo DUA; d) resultados da efetivação de um plano de aula baseado no DUA: colocando em prática os conhecimentos aprendidos; e) conhecimentos posteriores sobre DUA e o processo formativo dos participantes; f) avaliação final e validade social do programa de formação em DUA; g) manutenção dos conhecimentos adquiridos na prática pedagógica dos participantes.

Na categoria A, considerou o misto de participantes, de um lado professores em exercício e, de outro, estudantes em processo de formação inicial, a graduação. Neste sentido, as expectativas foram diferentes para cada público. Os professores tiveram a sensação de adquirir novos conhecimentos e habilidades acerca da tecnologia, e potencializar os conhecimentos existentes, aperfeiçoando a própria prática. Os estudantes já puderam conhecer a prática por meio dos relatos dos professores que atuavam no chão escolar, relacionando a teoria e a prática que também puderam vivenciar no estágio.

Foram realizadas perguntas inerentes ao conhecimento do DUA. Somente uma professora conseguiu se aproximar do conceito. E referente às práticas pedagógicas com estudantes do público da educação especial, obtiveram alguns conceitos inadequados. Zerbato (2018) demonstrou em um excerto que são infantilizadas as atividades para o aluno em condição de deficiência, dessa forma concentrando a responsabilidade no aluno de aprender ou não. Acerca disso Nunes e Madureira (2015) apontam que

[...] com a aplicação da prática destes princípios educativos, ou seja, com a identificação de metodologias de ensino facilitadoras da inclusão, da participação e da aprendizagem de todos, o que significa a transição do paradigma centrado no aluno para o paradigma centrado na escola. [...] distanciando-se assim de explicações sobre o fracasso escolar baseadas nas características individuais das crianças, dos alunos e das suas famílias, e passando a privilegiar a identificação e análise das barreiras que poderão limitar a participação e a aprendizagem (Nunes; Madureira, 2015, p. 129).

Compreende-se que o conceito explicitado pelo professor colaborador contém uma visão distorcida de que o aluno deve se encaixar no currículo e nas atividades. Por outro lado, o DUA tem em seu cerne de que é necessário romper as barreiras do currículo, e não ver o aluno como a própria barreira.

Na categoria B: “O processo de escrita e análise dos casos de ensino: tecendo reflexões e possibilitando formação teórico-prática”, a pesquisadora propôs que todos participantes iriam que elaborar seu plano seguindo as seguintes etapas da formação, a primeira, compreender o conceito de casos de ensino; segunda, escrever o próprio caso de ensino; e, por último, a leitura e análise do caso de ensino em conjunto. A incumbência destas etapas intencionava fazer com que os participantes pudessem dialogar, refletir sobre as práticas e construir novas ações acerca do DUA.

O tópico C, repercussões de um planejamento estruturado pelo DUA, culminou em dez planos de aula a serem aplicados em sala de aula com as turmas, dos quais foram executados nove. Vale salientar que a elaboração dos planos de aulas foi discutida e pautada em pesquisas internacionais, seguindo um protocolo para a construção e desenvolvimento.

Este protocolo para a elaboração dos planos de aula foi organizado em duas partes, conforme o exposto:

A primeira parte continha a identificação do professor, turma, informações sobre o estudante PAEE e o contexto da sala comum/ escola. [...] A segunda parte tratava especificamente do ato de ensinar, por isso deveriam registrar a área trabalhada no plano de aula, os objetivos, a metodologia, os recursos necessários e a avaliação. Também precisariam contemplar os três princípios do DUA: estratégias de engajamento, de apresentação de conteúdo e, por último, estratégias de ação e expressão dos conteúdos aprendidos pelos estudantes (Zerbato; Mendes, 2021, p. 08).

Nesta fase, três professoras tiveram que desistir da formação devido às exigências das tarefas do cotidiano escolar. Conforme Fraga (2017, p. 39), a “formação dos professores que trabalham diretamente com estudantes público da Educação Especial devem receber um olhar mais específico por parte do poder público”. Posto isso, de um lado, o dispêndio de tempo para

planejamento e atividades do cotidiano escolar, de outro, a necessidade de estar sempre em busca do melhor para a execução destas atividades com os discentes.

O desenvolvimento da formação baseado em DUA, desde o início, teve como procedimento para coleta de dados os registros, as filmagens dos encontros, as produções e os relatos das participantes, tendo como principal objetivo a análise dos planos de aula elaborados e aplicados pelas participantes docentes.

Com o desenvolvimento da formação, cujas estratégias foram pautadas nos pressupostos teóricos do DUA e da colaboração, obtiveram-se alguns resultados. Dos nove planos de aula elaborados e aplicados, foram escolhidos apenas três para serem descritos no artigo de Zerbato e Mendes (2021): um correspondente à etapa da Educação Infantil, um do Ensino Fundamental – anos iniciais, e o terceiro do Ensino Fundamental – anos finais.

As professoras elaboraram cada um desses planos durante o curso de formação e aplicaram em suas turmas com aluno do público da Educação Especial, que apresentava dificuldade de aprendizagem, com ou sem laudo. As participantes descreveram as ações realizadas com os discentes, e a maior parte dos relatos foram positivos, tendo como exemplo, um dos alunos que não socializava com a turma e nem participava no cotidiano. Já na atividade baseada em DUA, obteve-se outra perspectiva, gerando socialização, participação e superação da timidez. É evidente o princípio do DUA ao que se refere a rede afetiva, correspondendo com o engajamento entre os pares (Sebastián-Heredero; Moreira; Moreira, 2022).

Ao processo formativo e aos conhecimentos adquiridos durante o programa de formação sobre DUA, corresponde a categoria E, que considera a dualidade dos participantes sobre a formação inicial ou continuada. Nesse sentido, Zerbato (2018) destaca que tal momento foi positivo, pois levantou questões sobre as experiências dos professores efetivos, enquanto os que estavam na formação inicial se depararam com questões teóricas pertinentes ao que estavam estudando. Com os estudantes dos cursos de Biologia e Física, foi possível perceber as fragilidades da formação inicial, que abrange apenas a disciplina de Libras. Assim, a formação foi pertinente para abordar questões relacionadas à educação inclusiva e especial.

Na categoria F, referente à avaliação e validade social do programa de formação em DUA, surgiram dois eixos de análise, a primeira análise aborda a organização e estrutura do programa de formação e a segunda, aspectos formativos, viabilidade do programa de formação e sugestões. Posto isso, a intenção era de buscar informações significantes para os participantes e simultaneamente compreender as possíveis falhas. No primeiro, a autora fez perguntas que envolveram todo o contexto do programa, como período, didática, tempo utilizado nos encontros, materiais, a própria avaliação da pesquisadora enquanto condutora do programa. As

repostas foram apresentadas em gráficos e nenhuma teve o conceito de insatisfação.

Por último, foram avaliados os aspectos formativos, bem como as sugestões para estudos posteriores. Assim, os participantes destacaram vários aspectos positivos, pontuando que o DUA é uma ferramenta importante para o trabalho que viabiliza a inclusão e, principalmente, as práticas pedagógicas. Ressaltaram também as trocas de experiências de professores e estudantes, imersos num espaço de formação que atendia tanto à formação inicial quanto à formação continuada. Esses pontos foram contundentes para a validade da pesquisa e denotaram diferenças, mas que subsidiaram o olhar dos participantes. A pesquisa contribuiu para a formação, possibilitando vivências carregadas de aprendizado mútuo. No entanto, algumas participantes destacaram a necessidade de mais atividades práticas durante a formação, em vez de tarefas extraclasse, já que os professores devem atender às demandas do cotidiano escolar.

A pesquisadora apontou na categoria G a análise após o programa de formação em DUA. Após um período, realizou uma entrevista semiestruturada, com a intenção de saber se o que foi apreendido continuava subsidiando as práticas dos professores. Constatou que elaborar e implementar práticas que abrangem toda a turma, utilizando recursos variantes, é viável para alguns quando há professora regente e professora de Educação Especial ou apoio na mesma turma. Observa-se que as práticas desenvolvidas pelos participantes parecem refletir o conhecimento adquirido na formação, evidenciando-se uma preocupação com a inclusão do aluno do PEE e a reflexão sobre o ensino e aprendizado como um todo.

Segundo Zerbato (2018), foi possível confirmar que o DUA potencializa as práticas pedagógicas no aprendizado e na maior participação de todos, beneficiando inclusive os estudantes que não são do público da Educação Especial, mas dá ênfase na importância da participação de todos no âmbito educacional, de modo que não seja um trabalho isolado e, ao mesmo tempo, culmina numa cultura de práticas inclusivas por meio do DUA. Salienta-se sobre como o conceito do DUA reverberou de modo generalizado, isto é, um ponto divergente, afinal, a universalização em termos de aprendizado não é apenas uma maneira de alcançar a todos, mas sim, garantir a eficiência do que está sendo aprendido pelo estudante.

Zerbato (2018) e Mendes (2021) são pioneiras na questão do DUA no Brasil, visto que para a prevalência da formação foram embasadas na literatura internacional. Vale salientar a importância de entender que não se pode confundir essa caminhada com a busca de uma fórmula única, e sim, abraçar, cada dia mais, a diversidade dos alunos e a elas responder com práticas pedagógicas eficazes (Mendonza; Gonçalves, 2023).

Prais (2020) objetivou analisar o desenvolvimento de um processo de formação

continuada em serviço baseada no DUA, o lócus da pesquisa foi uma escola da rede pública municipal da cidade do Norte do Paraná. A metodologia adotada foi a pesquisa colaborativa, acoplando os instrumentos de entrevistas, observações em sala de aula, ciclos de estudos, práticas reflexivas, planejamento e participação colaborativa da pesquisadora em sala, sendo gravadas em áudio todas as sessões desenvolvidas. Participaram 13 (treze) professoras dessa instituição, dentre elas, uma diretora, uma professora supervisora, uma professora orientadora, uma professora da sala de recursos, uma professora de arte, uma professora de educação física, uma professora de apoio, duas professoras regentes do 2º ano, duas professoras regentes do 3º ano, uma professora regente do 4º ano e uma do 5º ano. Todas estas participantes contemplavam o quadro de colaboradoras da escola no ano de 2019.

Os instrumentos utilizados pela autora foram, a saber: “notas de campo, roteiros de entrevistas, protocolo de registro das observações em sala de aula, roteirização para análise do planejamento, roteirização para o planejamento colaborativo e ferramentas com questões norteadoras para as práticas reflexivas” (Prais, 2020, p. 81). Estes instrumentos perpassaram por juízes que eram membros do Grupo de Pesquisa Educação para Inclusão vinculados à Universidade Estadual de Londrina (UEL), os quais contribuíram para a melhoria e adequação. E, para o tratamento dos dados coletados, utilizou-se a análise de conteúdo<sup>17</sup> de Bardin (2011), e dos episódios<sup>18</sup> (Moura, 2004), culminando nas categorizações. A pesquisadora conduziu o acesso aos dados, tendo segmento desde os instrumentos até as categorizações, atendendo os critérios em cada fase de procedimento.

A pesquisa se organizou em quatro fases. Na primeira fase foi realizada a imersão no ambiente escolar, apresentação do projeto, entrevistas iniciais e colhimento das assinaturas dos participantes. A segunda fase iniciou-se dia 11/02/2019 com período de duração de (45) quarenta e cinco dias. Nesse período foi realizado o levantamento das necessidades formativas, por meio de um delineamento coletivo junto às professoras colaboradoras e à pesquisadora. Nessa fase realizou-se também a análise do Projeto Político Pedagógico (PPP), entrevistas com as professoras, observações em sala de aula e no contexto escolar, análise do planejamento de ensino e registro de notas de campo. Na terceira fase, desenvolveu-se o processo de formação, que iniciou em abril e perdurou até a segunda quinzena de novembro de 2019. E, por fim, a quarta fase, a avaliação. Nela, foram realizadas as entrevistas finais referentes a toda conjuntura

<sup>17</sup> Um conjunto de instrumentos metodológicos [...] que aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados (Bardin, 2011, p.15 citado por Prais, 2020, p. 88).

<sup>18</sup> Os episódios se caracterizam por [...] frases escritas ou faladas, gestos ou ações que constituem cenas que podem revelar interdependência entre os elementos de uma ação formadora. (Moura, 2004, p. 267 citado por Prais, 2020, p. 90).

do processo de formação.

Partindo disso, a autora apresenta os resultados em categorias, sendo: a) a sensibilização das docentes; b) levantamento de dados formativas das professoras; c) processo de formação colaborativa; e, d) avaliação do desenvolvimento do programa de formação.

Na categoria A: a sensibilização das docentes, surgiu outras duas categorias para análise, que são o interesse pelo tema do programa de formação, em que foi demonstrado, por meio de relatos das professoras, a relevância do tema para a prática pedagógica no contexto escolar. O engajamento pedagógico e a colaboração entre a comunidade escolar se originaram devido ao envolvimento que as participantes demonstraram com a equipe pedagógica, gestão escolar e as professoras. O entusiasmo com a formação continuada se deu em razão de algumas participantes relatarem que não sabiam como fazer atividades para os alunos do PEE. Também faz parte desse movimento a busca por capacitação continuada de práticas docentes que respondam as diversas formas de aprender dos seus alunos, concomitantemente propiciam reflexões e ações com seus pares de modo colaborativo (Mendonza; Gonçalves, 2023). Diante disso, percebe-se que nesta categoria houve a sensibilização das docentes e a gestão escolar com o tema e a proposta de formação.

No levantamento de dados formativos das professoras, categoria B, a pesquisadora utilizou entrevistas, observações das aulas, análise dos planejamentos, gravação em áudio e o registro de atuação pedagógica em sala de aula, e partindo disso surgiram outras quatro categorias deste tópico, que são: a) concepção de educação inclusiva; b) formação para a organização das práticas pedagógicas junto aos alunos com NEE; c) planejamento de ensino; e, d) prática pedagógica.

Depreende-se que, a educação inclusiva na concepção dos professores apresenta falta de conhecimentos, despreparo e carência na formação, tanto inicial quanto continuada, principalmente sobre práticas pedagógicas que regem a inclusão de alunos em condição de deficiência,

Os saberes da prática professoral, forjados no cotidiano, são tão complexos e importantes que ultrapassam os limites da formação inicial. Os cursos de formação de professores ainda são lacunares no que diz respeito à efetivação de uma formação que leve em conta o repertório dos saberes oriundos da prática [...] (Oliveira; Araújo; Silva, 2020, p. 03).

Com base no exposto, a formação presume o fazer cotidiano, não se presume apenas uma formação, visto que o público, ou seja, os discentes são seres dinâmicos, a sociedade é assim, parece que toda formação ainda será insuficiente, por isso a necessidade de uma

formação continuada, que servirá para acompanhar este caminhar constante e que não é imutável.

Na categoria B, formação para a organização das práticas pedagógicas junto aos alunos com NEE, das treze professoras, onze afirmaram que o conteúdo do planejamento de atividades pedagógicas para aluno com NEE não foi abordado em sua formação inicial. Sobre a categoria C – o planejamento de ensino – este era embasado no documento elaborado pelo próprio município, de modo a padronizar todas as escolas da rede municipal. Desse modo, este documento servia como orientação para as professoras regentes elaborarem seu planejamento, e foi constatado por Prais (2020) que, não havia referência, encaminhamentos metodológicos, e que todo o planejamento era revisitado pela professora supervisora da instituição.

O último segmento da categoria D, a prática pedagógica, resultou das observações das aulas das professoras colaboradoras. O que revelou repetição no encaminhamento metodológico, sendo possível visualizar a partir dos princípios do DUA, que subsidiou as observações e anotações, as expressões do que era aprendido pelos alunos por meio de registros escritos ou verbalização oral. Além disso, percebeu-se dificuldade no desenvolvimento de práticas, que foram justificadas pela falta de tempo para o aprimoramento por meio da formação continuada e que reflete no planejamento, na lida do dia a dia com alunos do PEE.

Já, no processo de formação colaborativa, terceira categoria, foram utilizadas estratégias como o ciclo de estudos, participação colaborativa, práticas reflexivas e planejamento colaborativo, culminando em aspectos que subsidiaram as análises, sendo o primeiro referente à realização dos ciclos de estudos, e o outro envolvia o processo formativo desenvolvido com algumas das professoras colaboradoras nas suas turmas.

Com a análise dos dados referentes à realização dos ciclos de estudos, foi possível perceber que, a partir dos relatos das professoras participantes, a formação inicial é insuficiente para atender as demandas de uma escola inclusiva, e que ainda não contempla a realidade do ambiente escolar, surgindo a impressão de que a teoria é descolada da prática. Em síntese, os ciclos de estudo se mostraram uma estratégia equivalente à proposta da pesquisa colaborativa, suscitando momentos de reflexões, aprendizados e a construção de novos conhecimentos. Isso denota que a investigação colaborativa privilegia a unidade pesquisa-formação, cujo traço mediador é a reflexão crítica (Bandeira, 2016).

Quanto à análise do processo formativo desenvolvido com as professoras colaboradoras, Prais (2020) selecionou alguns episódios do desenvolvimento da formação, em que foram pautados três aspectos que subsidiaram esta fase, a saber: as participações colaborativas, as práticas reflexivas e a elaboração dos planos de aulas colaborativo com as docentes. Nesse

contexto, os planos de aulas elaborados durante a formação, após serem aplicados diariamente no curso de formação, foram reavaliados pelas participantes junto à pesquisadora, assim como também foi avaliada a prática. Com isso, foram constatadas algumas dificuldades de colocar em prática tal planejamento de ensino ao cotidiano escolar.

A última fase da pesquisa objetivou avaliar o desenvolvimento do programa de formação, disso resultou o advento de três categorias: a) contribuições percebidas pelas professoras colaboradoras em relação ao desenvolvimento da pesquisa; b) sugestões e críticas apresentadas pelas professoras colaboradoras a respeito da participação na pesquisa; c) mudanças observadas no planejamento e na prática dos professores após o desenvolvimento da pesquisa. Neste sentido, a autora Prais (2020) dispõe que estas análises, sobretudo, os dados coletados aqui, estavam em culminância com cada fase da pesquisa.

Sendo inúmeras as contribuições por meio do programa de formação, os relatos das participantes foram indicativos de que a carência de uma formação pautada na própria realidade da escola pesquisada, considerando os aspectos da rotina, as angústias que foram relatadas durante a formação, todo esse conjunto condensou numa perspectiva de análise para que outros pesquisadores possam refletir. Posto que a mediação e o compartilhamento de modo colaborativo denotaram uma nova roupagem de se fazer pesquisa, e não tratar a escola como um laboratório para observar, colher dados e nem voltar para uma suposta escuta entre pesquisador e participante (Prais, 2020).

Pertinente a essa fase, Prais (2020) procurou entender e compreender a concepção das professoras que contribuíram com sua pesquisa, e essa ação gerou reflexão positiva. A “reflexão teórica e filosófica sobre o próprio trabalho e sobre a condição existencial contribuem para compreensão de si mesmo e, ao mesmo tempo, possibilita questionar e refletir sobre a realidade” (Bandeira, 2016, p. 66).

As sugestões proferidas pelas professoras colaboradoras da pesquisa foram que nas futuras pesquisas aquando da apresentação da pesquisadora junto à instituição, seja realizado um encontro geral com a comunidade escolar para levar esclarecimentos sobre a educação inclusiva, possibilitando um maior número de participantes. E que entrevistem os alunos da sala de aula para também compor o levantamento de dados nas necessidades formativas, e até mesmo, um programa de formação que pudesse envolver toda rede municipal (Prais, 2020).

Vale frisar as mudanças que ocorreram por meio do trabalho colaborativo, tanto no planejamento quanto nas práticas pedagógicas, em que as participantes compartilhavam as ideias, estratégias pedagógicas e recursos didáticos. Disto, a pesquisadora apresentou alguns destes planos que foram elaborados na formação e aplicados, demonstrando que os princípios

do DUA estavam presentes no plano, e que a prática corroborou com a aprendizagem dos alunos. Nesse contexto, a formação contribuiu para as inovações pedagógicas das professoras participantes que efetivaram os conhecimentos adquiridos junto à prática, e inclusive perceberam mudanças na ação da equipe pedagógica. E a instituição educativa que pauta suas práticas no DUA tem mais chances de compreender que o currículo pode ser flexível, o que reverbera no aprendizado dos discentes (Sebastian-Heredero; Moreira; Moreira, 2022).

Tudo isso é reafirmação das potencialidades da formação colaborativa que promoveram um efeito de mudança na atuação dos docentes, bem como evidenciaram a importância do DUA como conteúdo formativo para práxis inclusiva.

Prais (2020, p. 22) assinala “que os alunos PAEE, geralmente apresentam NEE, mas nem todos eles com NEE são considerados PAEE”. Neste ponto, o DUA não beneficia só o PEE, mas beneficia os alunos com NEE e os que não estão em condição de deficiência.

De modo geral, os estudos deram ênfase à formação de professores pautando-se no conceito do DUA. O estudo de Pires (2020) se diverge dos outros, dado o caráter da pesquisa ser quase experimental e observar as mudanças no processo de ensino aprendizagem dos alunos, contemplando para além da formação e construção das práticas no DUA, a análise de como o público da educação especial e os demais estudantes reagem diante situação.

Nas pesquisas de Prais (2020), Zerbato (2018) e Zerbato e Mendes (2021), as participantes exclamaram que a falta de tempo para realizar atividades que atendem a todos os alunos, com e sem deficiência, é devido à sobrecarga de trabalho e à rotina escolar. E esses estudos se convergem até mesmo no tipo de pesquisa que é a colaborativa.

Portanto, há indícios de que é possível ao DUA proporcionar um ambiente de aprendizagem com equidade, permitindo a socialização, independentemente das necessidades educacionais ou condição de deficiência, de modo a prevalecer a educação inclusiva com a promulgação dos direitos previstos em leis (Goés; Costa, 2022).

## SEÇÃO II – TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E PERCURSO METODOLÓGICO

*[...] não queremos que todos os elementos [...] sejam novos. Tal desejo seria absurdo. O novo sempre absorve até certo ponto e transforma o valioso que está contido no antigo.*

(Zahkob, 1963, p.37 *apud* Longarezi, 2017b).

Tendo como objetivo entender se as concepções e práticas desenvolvidas por professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental se aproximam dos princípios do DUA, define-se a abordagem qualitativa para o desenvolvimento desta pesquisa. Assim, discutiu-se, neste capítulo, o arcabouço teórico da pesquisa qualitativa ancorada nos autores González Rey (2017), Bogdan e Biklen (1994); em seguida, a apresentação teórica da abordagem histórico-cultural baseada no materialismo histórico dialético, na direção de alguns conceitos desenvolvidos por Lev Semionovich Vigotski (1896-1934).

### 2.1 A dialeticidade entre subjetividade e a pesquisa qualitativa

Há vários tipos de métodos em que o pesquisador se pauta para sustentar a sua preferência teórico-metodológica. Zavalloni (2017) afirma que a pesquisa qualitativa emergiu como meio de romper com o ponto de vista estreito e opressivo do positivismo. E de acordo com Soares (2006, p. 84), “na via desse método, a pesquisa científica caracteriza-se como um processo essencialmente qualitativo, e procura romper com o modelo positivista de pesquisa e produção de conhecimento nas ciências sociais e humanas”.

E esta pesquisa, tendo seu enfoque na dialética, entra em contraposição ao ponto de vista positivista. Desta forma, a caracterização está permeada na organização em que eleva a discussão do empírico e do teórico a um determinado recorte histórico do passado e, simultaneamente, articula-a com o presente do objeto que está em estudo. González Rey (2017) assinala:

O empírico representa o momento em que a teoria se confronta com a realidade, sendo representado pela informação que resulta dessa confrontação, em que se desenvolve por diferentes vias. Assim o empírico é inseparável do teórico, é um momento de seu desenvolvimento e organização [...] (González Rey, 2017, p. 30).

Desse modo, o pesquisador ao lançar mão no desenvolvimento de um estudo, que está imerso numa determinada realidade, se depara com a questão da subjetividade imbuída de

valores que podem ser a oposição daquilo que se propôs investigar. Neste sentido, a dialeticidade nos permite ao movimento, sem nos deter a uma pretensão de valores únicos, visto que são diferentes vias, como explicitado acima.

Sob o viés de uma pesquisa qualitativa em consonância com a proposta metodológica dialética, buscou-se descrever e analisar as concepções e práticas pedagógicas inclusivas dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em que as narrativas se constituem o fio condutor, bem como associá-las aos significados que se encontram imersos no seu tempo-espaço, onde a subjetividade está acoplada nesse movimento e momento da análise. Haja vista que a realidade não é imutável, pode conter uma certa estabilidade em determinado período, mas que constitui ponto de partida para se pensar na compreensão de tal concepção, em movimento. A ideia do pensamento dialético, como o próprio método, é pensar, ao mesmo tempo, “o que é” e “o que não é”, formando uma unidade (Aranha, 2015).

Bogdan e Biklen (1994) apontam algumas características importantes de uma investigação qualitativa, que são elucidar o contexto histórico, as circunstâncias ao seu ambiente natural, ser descritiva, denotar a importância do processo do que apenas o resultado em si, a análise dos dados é de forma indutiva e o significado é crucial para garantir uma constância qualitativa em uma pesquisa. Tais características correspondem às etapas e processo deste trabalho, que buscou compreender o máximo de uma totalidade e não apenas um fator isolado.

Ao considerar a totalidade, buscou-se a essência do processo dialético no campo educacional. Esse movimento pode contradizer momentos passados e, às vezes, não resulta em transformação. Baseado na inclusão escolar, percebe-se que essa não ocorre de forma unânime, havendo contradições ao longo dos diferentes contextos históricos.

Depreende-se que a subjetividade seja algo complexo que constitui o indivíduo que está em sociedade. Ela continua a se desenvolver dialeticamente não se reduzindo a um pressuposto estagnado. Dessa forma, os elementos que constituem os indivíduos são produzidos em sociedade, no seu sentido universal e singular. Vigostki (1996; 2001), em seus estudos, já indicava a importância do método dialético para compreender os fenômenos que integravam o objeto da psicologia considerando a complexidade (Aranha, 2015).

O conceito de subjetividade em seu desenvolvimento perpassa por diversos campos da ciência, de acordo com González Rey (2017),

A subjetividade está constituída tanto no sujeito individual como, nos diferentes espaços sociais que este vive, sendo ambos constituintes da subjetividade. O caráter relacional e institucional da vida humana implica a

configuração subjetiva não apenas do sujeito e de seus diversos momentos interativos, mas também dos espaços sociais em que essas relações são produzidas (González Rey, 2017, p. 24).

Neste ínterim, a relevância deste conceito, ao que diz respeito à anuência do estudo, é que a subjetividade é inerente ao ser humano, independentemente do contexto histórico em que está imerso. Assim, partindo deste pressuposto, as análises corresponderão à uma determinada concepção inerente às professoras participantes da pesquisa.

## 2.2 Alguns fundamentos da teoria histórico-cultural

A base Teórico Histórico-Cultural (THC) tem seu fundamento no materialismo histórico dialético, devido a este aspecto justifica-se a abordagem eleita para o desenvolvimento desta pesquisa, na tentativa de compreender uma parte do todo, tendo em vista que dialeticamente sempre haverá uma certa complexidade nessa busca da compreensão de determinado tempo-histórico vivenciado.

Destarte, na época em que muitos estudiosos da área da psicologia buscavam compreender o ser humano e toda sua complexidade junto à natureza, surgem teorias como a reflexológica (Pavlov), a objetiva (Watson), entre outras, mas que Lev Semionovich Vigotski (1896-1934) considerava ainda limitadas para o entendimento da constituição do homem como um todo, internamente e externamente, de modo não dicotômico (Soares, 2006). A tecitura da psicologia obteve uma nova conotação a partir de Vigotski, mesmo apontando críticas à psicologia do seu tempo, “não deixa de reconhecer, entretanto, o avanço incrementado na Psicologia pelo procedimento estímulo-resposta” (Soares, 2006, p. 86).

González Rey (2011b), Van der Veer e Valsiner (2009 *apud* Nascimento 2014, p. 129) indicam que a Teoria Histórico-Cultural é desenvolvida no período de 1928 a 1931, mas há especulação que parte da sua obra já tinha sido esboçada, porém, foi perdida grande parte de seus escritos.

Desta maneira, a THC teve como pioneiro Vigotski (1896-1934), cujas obras ao chegarem no Brasil já estavam limitadas, no que diz respeito ao teor fundamental, o que de certa forma restringiu a apreensão do processo de ascensão do pensamento deste autor, além de outros (Longarezi, 2021). Por outro lado, existe atualmente, um grande número de estudiosos da THC que desenvolvem projetos de pesquisas relacionados às ideias do autor soviético (Prestes, 2010).

Em razão das transformações do tempo, tornam-se inerentes ao ser humano mudanças advindas deste tempo também, tornando-as uma dialeticidade. Karl Marx, pai do materialismo histórico dialético, buscou compreender os limites do capitalismo naquela época, Vigostki se deteve a essa teoria alocando-a para a Psicologia, culminando assim na Psicologia Histórico-Cultural, que rege uma das principais correntes no campo educacional. Vale destacar que

Vigostki foi o primeiro, dentro dessa perspectiva Psicologia Histórico Cultural, a estabelecer os dois problemas fundamentais sobre a relação recíproca entre os processos de aprendizagem e de desenvolvimento do psiquismo humano: por um lado, compreender essa relação, de maneira ampla, pela ótica dialética; por outro, identificar as características específicas dessa inter-relação na idade escolar (Vigotski, 2005 *apud* Puentes, 2023, p. 33).

Conforme Puentes (2023) revela, o autor se fundamentou na teoria marxista e criou uma outra perspectiva para a sua área, a Psicologia, se preocupando em como estes processos internos e externos se interagiam e promoviam o desenvolvimento. Contudo, estas premissas foram acopladas no campo educacional, em que pretendia compreender os processos que se revelariam nas suas observações.

Assim, Vigostki (1896-1934) estuda o desenvolvimento da criança, a pedologia, que é o objeto direto e imediato da nossa ciência, e ele valoriza a ideia de que o desenvolvimento não se perfaz pelo tempo e, sim, pelo lugar dele, devido ao fato de que o tempo e o conteúdo do desenvolvimento mudam nos diferentes anos de vida e de desenvolvimento da criança. Ele considera aspectos relacionados à interação, à linguagem, ao contexto histórico do indivíduo, às particularidades individuais, às vivências, às experiências, aos aspectos biológicos e às condições materiais (Ferreira; Schlickmann, 2022).

Deste modo, ao coadunar a essência da THC à vertente educacional, talvez, seja possível compreender os aspectos que contribuíram para a construção do pensamento humano, tendo em vista que um dos objetivos é identificar quais são essas concepções que “pairam” no chão escolar relacionadas às práticas desenvolvidas pelas professoras. Com efeito, partiu-se da compreensão de que as concepções teóricas fundamentam práticas, sendo vitais para o desenvolvimento e estabelecimento da ação docente (Nascimento, 2014, p. 19).

E a perspectiva da THC revela a necessidade de compreensão da sociedade e do indivíduo, interno e externo, da continuidade e da ruptura, a todo o momento, pois enquanto não forem “compreendidas as crenças, valores, desejos e os afetos, também dos professores, quanto a sua ação profissional, eles não poderão assumir o papel de educar, nem tão pouco saber induzir suas práticas para uma possível inclusão escolar” (Gomes; González Rey, 2007,

p. 407). Entendendo que toda prática é orientada em um viés teórico-metodológico, isso se refere às asserções que as pessoas têm sobre o que é importante e o que é que faz o mundo funcionar (Bodgan; Biklen, 1994).

Desta maneira, ao discutir sobre procedimentos educativos, segundo Vigostki (1926; 2003) citado por Nascimento (2014), incide que a organização é importante para o aluno, que o trabalho com alunos deve não ser somente manual e, sim, para a vida e permitir ao aluno que descubra seus próprios movimentos.

Diante disso, toda experiência humana, valores, modos de agir e atitudes, bem como a forma de explicá-las tem um significado histórico, representado por lugares sociais que engendram determinadas experiências, modos de ver e possibilidades que se desenvolveram ao longo do tempo, tanto na história geral quanto na história de cada indivíduo em particular (Aranha, 2015). A flexibilidade de deter o pensamento teórico de outra área e transformá-lo noutro viés, assim como Vigostki fez com o materialismo histórico dialético, Rose e Meyer fez com DU, ambos conseguiram transformá-lo para determinada realidade. O DUA, recentemente, está sendo uma metodologia válida àqueles que recorrem ao exercício de uma prática universal em decorrência da inclusão escolar.

Desta forma, o método histórico-dialético, segundo Paulo Netto (2011), sugere que, ao examinar os conteúdos deste conhecimento, à luz dos processos históricos reais, é necessário considerar os fundamentos de seus condicionantes e seus limites. Esse método também se perfaz no movimento das pessoas em um dado contexto social, o qual se altera diante das transformações da sociedade. Essas alterações podem ser observadas nos documentos legais que se referem à Educação Especial e à Inclusão.

Em uma entrevista cedida pelo estudioso Nikolai Veresov, no dia 13 de julho de 2016, para a comunidade universitária do Rio Grande do Norte, em que seu domínio de pesquisa é sobre Vigotski, ele utiliza uma metáfora que está de acordo com os motivos que levaram a escolher a THC,

Eu posso olhar uma maçã e eu posso descrever a maçã, a forma da maçã, o sabor, a estrutura, eu posso fazer muitas coisas sobre isso, mas mesmo a descrição completa da maçã não me ajudará a compreender, explicar, por que ela tem as características que tem. A única maneira é olhar a história completa do crescimento da árvore, folhas, e então dos botões, das flores e, depois, da maçã e assim me ajudará a entender o por que ela se aparenta dessa forma (Veresov, 2016 *apud* Toffanelli e Franco, 2021).

Tal metáfora explicita o caminho desta pesquisa, ao imergir em uma determinada

realidade e, por meio disso, buscar identificar, descrever e analisar a concepção das professoras. Não é simplesmente descrever, é sobre compreender o contexto que se fizeram para determinar tais concepções coexistentes, num espaço-tempo histórico, por isso a abordagem vigotskiana se difere das tradicionais.

Gatti (2001) revela em seus estudos sobre a pesquisa em educação que, ao longo do tempo, tanto teoria quanto metodologia sofreram transformações devido a questões culturais, com predominância inicialmente psicopedagógica. Na década de 50, as pesquisas começaram a se preocupar com questões culturais e com o desenvolvimento da sociedade. Mas, a partir da década de 80 culminam num aspecto mais crítico polarizadas na vertente marxista. Percebe-se que, ao se fazer pesquisa, faz-se necessário observar certas nuances que reverberam determinado recorte temporal.

Assim, a pesquisa em educação requer do pesquisador um certo cuidado ao iniciar uma investigação. Dessa maneira um dos quesitos para além de tentar compreender as concepções e práticas desenvolvidas pelas professoras, com intuito de investigar se as ações correspondem ou aproximam do DUA, é que toda essa conjuntura esteja em consonância com a perspectiva teórico metodológico do estudo.

Desta forma, a compreensão do contexto, dos relatos dos participantes, incluindo também a lente de análise desses dados, e o Núcleo de Significação (NS) estão em consonância com o teor teórico metodológico, pois há premissa de observar o movimento do fenômeno estudado, a sua materialidade, suas contradições e sua historicidade (Aguiar; Ozella, 2013). E para a THC o ser social desenvolve-se no momento histórico em que vive, com base na cultura a que tem acesso, sendo, portanto, um ser histórico e cultural (Ferreira; Schlickmann, 2022).

### **2.3 A similitude entre Teoria Histórico-Cultural e o Núcleo de Significação**

A intenção de trazer a discussão do Núcleo de Significação (NS) (Aguiar; Ozella, 2006; 2013) é denotar que os caminhos traçados para o delineamento da pesquisa estão amplamente convergentes, desde seu teor teórico, epistemológico e metodológico. A similitude entre a THC e o NS é que ambos estão sob a égide do materialismo histórico-dialético.

Partindo de uma reflexão metodológica, o NS pode ser considerado como um procedimento metodológico, de acordo com Aranha (2015),

Os núcleos de significação podem ser considerados um procedimento teórico-metodológico para apreensão das significações que os participantes da pesquisa revelam em suas enunciações e auxiliam o pesquisador, a partir das

transcrições do material empírico (entrevistas, reuniões e eventos), na tarefa de apreensão do real com toda complexidade que lhe é peculiar (Aranha, 2015, p. 68).

Sendo o objetivo da pesquisa compreender, descrever, analisar e relacionar as concepções e práticas desenvolvidas pelas professoras, e tendo como hipótese a possibilidade de que os discursos proferidos poderão aproximar ao conceito e princípios do DUA, o material recolhido será analisado sob esse viés.

Logo, o NS corresponde à base epistemológica e ao método, tornando-o procedimento de análise preciso. Para compreensão do material discursivo, alinhado aos aspectos constitutivos deste instrumento, o NS é composto por categorias como a mediação, historicidade, sentido e significado (Aguiar; Ozella, 2013). Tendo em vista que para uma possível compreensão da realidade posta, faz-se necessário observar como um todo o próprio processo que a constitui, as categorias podem ser entendidas como elementos constitutivos e que direciona a esta investigação do processo (Aranha, 2015, p. 43).

Os elementos constitutivos fazem parte desse processo de investigação. Diante disso, a categoria **mediação** se atribui à concepção vigotskiana, mas é recorrente às discussões psicológicas e educacionais, perpassando por diferentes interpretações. Com isso, a mediação em voga, conforme Aguiar e Ozella (2013) é o centro organizador objetivo das relações analógicas preexistentes, como o singular e a universalidade, pois “assim falamos de um homem constituído numa relação dialética com o social e com a história, o que torna ao mesmo tempo único, singular e histórico” (Aguiar; Ozella, 2013, p. 301).

A **historicidade** está em apreender o movimento de uma determinada realidade, colocando em foco “como surgiu”, “como se movimentou e se transformou”, e o que indicam como devir, na medida em que incorpora a lógica dialética (Aranha, 2015, p. 52). Assim, a historicidade está imbricada na mediação, pois há dicotomia de concepção, mas um não exclui o outro, porém se completam num movimento.

Deste modo, há necessidade de revisitar aos conceitos anunciados por Vigotski sobre pensamento e linguagem, tendo em vista que as atribuições do sentido e significado estão engendradas neste conceito. Assim, o pensamento passa por diversas mudanças até se transformar em palavras, e durante esse processo, pensamento e palavra passam pelo significado e o sentido (Aguiar; Ozella, 2013). Para Lefebvre (1991), o acordo entre linguagem e o pensamento é obtido através de uma luta, de um conflito, resolvendo uma contradição que sempre renasce. Consequentemente, ao se discutir significado e sentido, é preciso compreendê-

los como sendo constituídos pela unidade contraditória do simbólico e do emocional (Aguiar; Ozella, 2013).

De forma correlacionada, pensamento e linguagem estão amplamente interligados em todo processo do indivíduo enquanto sujeito histórico. Dessa forma, ao aplicarmos o procedimento de análise ao material discursivo, a intenção não é somente “analisar” puramente a semântica, mas denotar que essas relações dos conceitos promulgam a constituição do ser não isoladamente, mas sim historicamente.

Para Aranha (2015) depreende-se que o NS permite a análise desse movimento em que sujeito e história, simultaneamente, se constituem desde sua teorização à interpretação dos relatos da realidade que está sendo pesquisada. Ao analisar o material, há de ser apreciado o delineamento da proposta metodológica elegida. De acordo com a autora supracitada,

Entendemos que os “núcleos de significações”, por tentarem reproduzir o movimento do real, nos permitem ter acesso a expressões do sujeito que revelam também aspectos da realidade social em que o indivíduo está, ou seja, revelam a subjetividade social (Aranha, 2015, p. 69).

É notório que as professoras participantes, ao proferir o discurso, permitem a análise do todo de uma determinada realidade, ao revelar uma conotação social daquele grupo que faz parte de modo individual do coletivo. Assim, mostra-se complexo entender esse movimento de modo analítico, de modo a destacar a parte de um todo, em que esse singular é constituído por um movimento dialético.

Aranha (2015) explicita alguns aspectos do NS, que organizam o movimento a ser realizado nesse caminho, que são: a) leituras do material transcrito; b) identificação das palavras com significado, ou seja, das palavras inseridas em um contexto, que será(ão) chamadas de pré indicadores; c) agrupamento dos pré-indicadores; d) e reunião dos indicadores em núcleos de significação.

Com efeito, a similitude da THC e o NS se converge assim como as categorias que foram discutidas acima, afinal, toda essa ciência que transmuta forma novos preceitos e advém da essência do materialismo histórico dialético, bem como das teorias postuladas por Vigotski.

Portanto, nesta seção, teve-se o intuito de afirmar que os pressupostos que baseiam o aporte teórico, metodológico e epistemológico desta pesquisa estão em consonância com a THC, bem como os procedimentos adotados, partindo da linearidade histórica de que a própria THC advém da essência do materialismo histórico dialético. Com isso, transparece a coerência metodológica. E na próxima seção, detalha-se todo o desenvolvimento da pesquisa,

perpassando por cada etapa do percurso teórico- metodológico.

## 2.4 Caminhos trilhados

Esta seção apresenta os caminhos trilhados para o desenvolvimento da pesquisa. Atendendo a necessidade da metodologia, segue o percurso adotado:

❖ - ***Procedimentos éticos:*** denotar os detalhes que foram acoplados para a autorização da pesquisa junto ao Comitê de Ética e suas especificidades.

❖ - ***Contexto da pesquisa:*** neste segmento, uma breve descrição do lugar que foi cedido para a realização da pesquisa, desde seu espaço territorial à compreensão da formação do público de estudantes daquela região em estudo.

❖ - ***Critério de seleção dos participantes:*** apontamentos sobre os critérios que foram considerados para o desenvolvimento da pesquisa.

❖ - ***A caracterização das participantes e das unidades I e II:*** descrição dos dados obtidos através das entrevistas semiestruturadas e dados relevantes referentes às unidades I e II.

❖ - ***Instrumentos para a produção dos dados:*** a descrição dos instrumentos que foram utilizados para o acesso aos dados em campo.

### 2.4.1 Procedimentos Éticos

A priori, este trabalho foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos na Universidade Federal de Catalão/GO, por meio do parecer 5.450.622, com a validade de 2022 até 2026. O estudo advém de um projeto matricial intitulado: “Atuação e formação docente: recursos, serviços e metodologias especializadas para a inclusão escolar”, coordenado pela Profa. Dra. Wanessa Borges Resende (orientadora). O projeto matricial objetiva “descrever, analisar e refletir sobre a atuação docente e a implementação de recursos, serviços e metodologias especializadas na educação das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação, a partir das políticas, práticas e formação docente” (Borges, 2022, p. 11).

A premissa do estudo está engendrada num modo operante nacional, desenvolvido com recursos próprios, que prevê 80 (oitenta) participantes, dentre estes, professores do magistério superior, discentes de licenciatura, professores da educação básica. E no espaço territorial, os municípios que são abrangidos pelo projeto estão ligados à Coordenação Regional de Educação

de Catalão e Pires do Rio, Secretaria de Educação do Estado. E as emendas preveem a abrangência na Rede Municipal de Uberlândia-MG e São Simão-GO, e a Coordenação Regional de Campos Belos.

A presente pesquisa deteve de uma parte deste objetivo, elencado na questão: Quais as aproximações das concepções e práticas pedagógicas inclusivas das professoras dos anos iniciais aos princípios do DUA? Percebe-se que há intencionalidade de identificar as concepções e práticas pedagógicas das professoras e, ao mesmo tempo, investigar se são existentes indícios do DUA na realidade escolar.

A pesquisadora teve o primeiro contato com a Secretária de Educação ao dia 22 do mês de abril de 2022, quando apresentou a intenção de fazer a pesquisa, discorreu os objetivos e deixou uma cópia do projeto para conhecimento. Partindo disso, assinou o Termo de Anuência da Instituição (TAI – Apêndice I-A), em concordância para a realização da pesquisa nas unidades escolares da rede municipal. Assim, as professoras aderiram à participação na pesquisa assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE – Apêndice II-B). Os termos foram elaborados de acordo com a Resolução 510/16, Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa envolvendo Seres Humanos (Brasil, 2016).

Neste cenário, após o contato com a Secretária de Educação do município já com a autorização para a pesquisa, a pesquisadora, foi às quatro escolas que poderiam desenvolver a investigação, apresentou-se a cada unidade escolar, que aqui será denominada Unidade 1, Unidade 2, Unidade 3 e Unidade 4; e apresentou o projeto, os objetivos da pesquisa e colheu a assinatura de cada diretor(a) referente à Unidade que atuavam. Das quatro unidades escolares somente duas estão efetivamente na pesquisa, as Unidades 1 (um) e 2 (dois). As/os professores(as) manifestaram o interesse em participar inicialmente, mas ao longo da pesquisa desistiram. As justificativas foram mudança de cidade. Já três não retornaram as ligações e tampouco responderam as mensagens. Nesse caso, ficaram somente as unidades 1 (um) e 2 (dois).

#### *2.4.2 Contexto da pesquisa*

A pesquisa foi realizada em escolas da rede municipal de São Simão - GO. O município, segundo os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística- IBGE, tem cerca de 21.318 habitantes, número estimado no ano de 2021, tendo como área territorial 415.015 Km<sup>2</sup>.

A figura 2 ilustra a localidade no espaço do Estado de Goiás, ressalta-se que a cidade faz divisa com o estado de Minas Gerais.

**FIGURA 2.** Imagem do Estado de Goiás e a localização do município de São Simão GO.



**Fonte:** Google, 2022.

Relativamente, uma cidade interiorana que possui no total seis (6) escolas, sendo cinco da rede municipal e uma da rede estadual. E para a realização desta pesquisa, optou-se por executar em quatro escolas municipais, excluiu-se uma por estar localizada no distrito de São Simão-GO, além de demandar maiores custeios financeiros para a mobilidade. Ainda justificando a exclusão da escola que fica no distrito, culmina na preponderância de ter um menor número de matrículas e não apresentar alunos com deficiência. Ademais, não possui professor da sala de recursos multifuncional, não há professor de apoio, somente os professores regentes, professor de Educação Física e a diretora. E a outra escola que foi excluída, é devido não ser da rede municipal e, sim, da rede estadual.

A priori, a nossa intenção era pesquisar as quatro escolas municipais, mas foi reduzido para duas escolas. Desta forma, obtém-se a participação de duas escolas municipais. Compuseram a amostra (18) dezoito participantes, sendo (15) quinze professoras regentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental e (3) três professoras do apoio escolar, que atuam nos anos iniciais.

#### *2.4.3 Critério de seleção dos participantes*

A escolha dos participantes se deu a partir de dois critérios, ser professor(a) regente e professor(a) de apoio escolar. A motivação que levou a esta definição foi a atuação destes dois agentes na classe comum, com alunos com e sem deficiência, da primeira fase do Ensino Fundamental.

Outros critérios se basearam no tempo de atuação e vínculo contratual. Definiu-se que os participantes deveriam ser efetivos no cargo de professor, no período mínimo de dois (2) anos, e que

tivessem alunos do Público da Educação Especial - PEE ou experiência mínima de dois (2) anos com o PEE na sala de aula comum. A justificativa de ter o professor de apoio na pesquisa é que este atua junto ao professor na sala de aula comum com os alunos de forma direta.

Nesta direção, foi determinante que os participantes tivessem concordado e assinado o TCLE da pesquisa.

#### 2.4.4 Caracterização das participantes da pesquisa e das unidades I e II

A unidade I está localizada na parte periférica da cidade, atende o total de 455 (quatrocentos e cinquenta e cinco) alunos, destes, 33 (trinta e três) em condição de deficiência. É constituído pelas etapas de Educação Infantil (pré-escola de 4 e 5 anos) e o Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano<sup>19</sup>).

O Projeto Político Pedagógico sinaliza a rotatividade de matrículas na unidade escolar, segundo o censo escolar, têm-se os seguintes dados referentes à matrícula:

**Quadro 5 - Quantitativo na unidade I**

Matrícula por etapa (2022)		Matrícula por etapa (2023)	
Pré-escola	117	95	
Anos iniciais	327	360	
Educação Especial	55	33	

**Fonte:** Censo Escolar 2022; 2023, INEP.

É notório que houve uma baixa na matrícula, tendo os números para o comparativo do ano de 2022 e de 2023 (até o mês de outubro). Vale salientar que os números expressivos são das etapas pré-escola e anos iniciais, pois da educação especial já é contemplado dentro das etapas.

Em relação aos docentes que trabalham na instituição eram 21 (vinte e um) efetivos, 3 (três) estavam em desvio de função e 1 (um) contrato temporário, totalizando 25 (vinte e cinco) no geral. A primeira vez que foi realizado o convite para a pesquisa aos/as professores/as da unidade I foi em uma reunião do Conselho de Classe, em que todos(as) participaram. Após o convite geral, em outro dia a pesquisadora foi de sala em sala a fim de formalizá-lo e colher as assinaturas do TCLE. Deste total, 11 onze professoras deram o aceite à pesquisa.

Já a unidade II atende à Educação Básica contemplando as modalidades Educação Infantil, Ensino Fundamental I, até o 3º ano, e a primeira etapa da Educação de Jovens e Adultos - EJA. Segundo o PPP da escola são 373 (trezentos e setenta e três) alunos no ano de 2023, e deste quantitativo, 23 (vinte e três) são PEE. Em relação à quantidade de matrículas, no ano de 2022 e 2023, houve um decréscimo, conforme o quadro a seguir:

<sup>19</sup> Os dados obtidos foram por meio da secretaria da própria unidade escolar no mês de outubro do ano 2023.

**Quadro 6 - Quantitativo na unidade II**

Matrícula por etapa (2022)		Matrícula por etapa (2023)	
Pré-escola	102	90	
Anos iniciais	248	254	
Educação Jovens e Adultos (EJA)	30	29	
Educação Especial	17	23	

**Fonte:** Censo Escolar 2022, INEP.

Observa-se que no ano de 2022 havia 380 matrículas no geral, enquanto em 2023 foram 373 matrículas. No PPP não há indicativo das motivações em ter essa diferença, mas sinaliza que o público atendido advém de classe média baixa, de origem urbana e rural, e contém muitas diversificações quanto à profissionalização dos pais e responsáveis dos discentes.

Na unidade II atuavam 20 (vinte) docentes e todas eram efetivas da rede municipal, 19 (dezenove) exerciam o cargo de professor e, apenas 1 (um) era desvio de função. Ao realizar o convite às professoras para participarem da pesquisa, a diretora se dispôs a colocar pessoas (substitutas) nas salas de aula e chamou todas para irem à sala dos professores, desta forma realizou-se o convite para as 7 (sete) professoras presentes, que concordaram em participar da pesquisa e muitas perguntaram se a autora proponente iria observar em sala, foi dito que não, percebendo tranquilidade ao dizer que não teria observação em sala.

A seguir, o quadro 7 apresenta a caracterização das professoras da unidade I:

**Quadro 7. Caracterização das professoras participantes da Unidade I**

Identificação <sup>20</sup>	Idade	Tempo de atuação	Formação Acadêmica	Formação Continuada acima de 360h
Amélia Earhart	55	17	Licenciatura em Pedagogia	- Psicopedagogia
Angela Davis	36	9	Licenciatura em Pedagogia	- Educação Especial e Inclusiva
Bertha Lutz	33	4	Licenciatura em Pedagogia	-Práticas docentes na educação infantil
Claudia Andujar	36	13	Magistério; Licenciatura em Letras; Licenciatura em Pedagogia	- Educação Infantil; Psicomotricidade; Psicopedagogia
Dorothy Mae	54	35	Magistério; Licenciatura em Pedagogia	- Educação Infantil e Ensino Fundamental-Pós Lato Sensu

<sup>20</sup> O nome das participantes é fictício, optamos pelo anonimato absoluto, mesmo com a autorização para divulgação. E os nomes explícitos é uma homenagem a todas as mulheres que um dia fizeram história tanto no Brasil quanto no mundo, uma vez que a pesquisadora é uma mulher, preta, mãe solo e advém de uma parte marginalizada, bem como nossos alunos em condição de deficiência.

Harriet	58	9	Licenciatura em Pedagogia	- Supervisão e orientação educacional; - Lúdico e Psicomotricidade na Educação Infantil; - Alfabetização e Letramento; Psicopedagogia Institucional.
Lélia Gonzáles	41	18	Licenciatura em Letras; Licenciatura em Pedagogia	- - Psicopedagogia clínica.
Malala	47	10	Magistério; Licenciatura em Letras/Pedagogia	- Educação Escolar e Diversidade; - Educação Especial Inclusiva; - Alfabetização e Letramento; - Psicopedagogia Institucional e Clínica.
Marie Curie	33	4	Licenciatura em Matemática; Licenciatura em Pedagogia	-
Nise da Silveira	43	15	Magistério; Licenciatura em Pedagogia	- Psicopedagogia; - Projetos Educacionais Ed. Infantil e Anos Iniciais; - Especialização em Gestão Escolar
Rosa Parks	54	4	Magistério; Licenciatura em Pedagogia	-

**Fonte:** Ficha de identificação (Ano 2023). Apêndice (5)

Todas as onze participantes eram efetivas na rede municipal, oito eram professoras regentes e três eram professoras de apoio escolar. Angela Davis, Harriet e Rosa Parks são professoras de apoio que atuam, diretamente, com alunos em condição de deficiência; Ângela e Rosa estavam em desvio de função, somente Harriet era efetiva ao cargo como professora de apoio escolar.

A faixa etária variou de 30 a 59 anos, observou-se que tem a mesma quantidade de professoras na faixa etária de 30 (trinta) e de 50 (cinquenta) anos. Destaca-se o fato de que não há professoras de idade inferior a 29 (vinte e nove) de idade.

E, conforme o quadro 7, é unânime que todas possuem formação inicial na Pedagogia e, cinco delas iniciaram no magistério, mas que, posteriormente, fizeram a graduação. Isso está em consonância com o Projeto Político Pedagógico da escola, que destaca que 100% dos professores possuem curso superior em Pedagogia. Na formação continuada, 7 professoras fizeram especializações acima de 360h, na área de Educação Especial ou áreas afins, como por exemplo Educação Inclusiva e Psicopedagogia, 2 participantes fizeram em outra área da

educação, e teve 2 participantes que ainda não fizeram uma formação com carga horária acima de 360h.

Todas tinham experiência com o PEE, até mesmo aquelas com pouco tempo de atuação, que é o caso de Bertha, Marie e Rosa Parks, estas foram efetivadas no último concurso público que foi realizado no ano de 2019. Enquanto as outras, o tempo é superior a 7 anos de atuação, considerando-se com experiência na área.

No quadro 8, estão sistematizadas as informações relativas à caracterização das professoras participantes da Unidade II.

**Quadro 8.** Caracterização das professoras participantes da Unidade II

Identificação	Idade	Tempo de atuação	Formação Acadêmica	Formação Continuada acima de 360h
Anne Frank	42	18	Licenciatura em Pedagogia	- Metodologia de ensino e pesquisa na educação em Psicopedagogia - Pós Lato Sensu
Frida Kahlo	48	22	Licenciatura em Pedagogia	- Metodologia do Ensino Fundamental; - Especialização em Gestão Escolar; Pós-Graduação em Psicopedagogia
Greta Thunberg	41	22	- Magistério - Licenciatura em Pedagogia; - Administração de empresas	- Psicopedagogia; Gestão Escolar
Maria da Penha	41	20	- Magistério; - Licenciatura em Pedagogia	-
Rosa Luxemburgo	50	17	- Licenciatura em Pedagogia	- Reengenharia de projetos educacionais educação infantil e séries iniciais-Pós Lato Sensu
Sofia Ionescu	40	17	Licenciatura em Pedagogia	- Docência Ensino Superior-Pós Lato Sensu; - Educação Inclusiva-Pós Lato Sensu
Valentina Tereshkova	36	6	Normal Superior	- Atendimento Educacional Especializado-Pós Lato Sensu; - Gestão Escolar-Pós Lato Sensu

**Fonte:** Ficha de identificação (Ano 2023). Apêndice (5)

Na unidade II, as participantes, todas atuavam como professora regentes nos anos iniciais, exceto a professora Greta, que ao concordar em participar da pesquisa estava atuando como regente na sala de aula, mas no lapso de tempo até o momento de preenchimento dos termos, já havia feito transição para o cargo de coordenadora pedagógica, por isso a escolha de tê-la mantido na pesquisa. Foi possível observar que o tempo de atuação de 6 seis professoras varia entre 17 e 22 anos na educação e que tiveram experiência com o PEE. Apenas uma professora possui 6 seis anos de experiência na área de educação.

Em relação à faixa etária das participantes, varia de 30 a 59 anos, e houve mais participantes na faixa etária de 40 a 49 anos, e apenas uma na categoria de 30 trinta anos e uma na faixa etária de 50 cinquenta anos.

De acordo com o quadro, todas as professoras da unidade II possuem curso superior em Licenciatura em Pedagogia. Greta e Maria tiveram também a formação no Magistério, e Valentina tem apenas o Normal Superior. De 7 (sete) professoras da unidade II, apenas 1 não possui nenhuma especialização acima da carga horária de 360h, referente à Educação Especial ou áreas afins, 5 (cinco) professoras possuem especializações inerentes a área da Educação Especial, Inclusiva ou Psicopedagogia, e 1 (uma) que possui especialização na área da educação infantil.

#### 2.4.5 Instrumentos para a produção dos dados

O embasamento teórico deste trabalho é histórico-dialético, em que considera as pessoas imbuídas de inúmeras caracterizações, bem como a utilização de instrumentos que aproximam a essa perspectiva. Nesse viés, Gaskell (2002) assinala que:

O primeiro ponto de partida é o pressuposto de que o mundo social não é um dado natural, sem problemas: ele é ativamente construído por pessoas em suas vidas cotidianas, mas não sob condições que elas mesmas estabeleceram. Assumem-se que essas construções constituem a realidade essencial das pessoas, seu mundo vivencial (Gaskell, 2002, p. 65).

Diante disso, nota-se que os instrumentos são uma forma de alcançar o que se pretende pesquisar, especialmente se a pesquisa é no campo educacional, e que lida com pessoas num mundo ativo, como pontua o autor supracitado. Para tanto, foram elencados os seguintes instrumentos:

- *Questionário*: Esse instrumento, sendo a porta de entrada dentre todos os outros, pois a sua caracterização para esta pesquisa foi somente para traçar o perfil dos participantes, de modo a conhecer a idade, a formação, experiência educacional, o contexto de forma geral para alinhar aos aspectos sociais e históricos na medida que a sociedade se transforma, e de como isso repercutirá nas ações destas pessoas.

- *Notas de campo*: a pesquisadora realizou as notas(registros) todas as vezes que foi a campo lidar, direta ou indiretamente, com os participantes. Importa-se de delinear as observações aos comportamentos, as falas, o contexto no geral, para inferir, ainda mais, na base histórico-dialético desta pesquisa.

- *Entrevista*: Somente aos participantes que concordaram em serem entrevistados, houve um roteiro prévio para formular as perguntas, mas que não foi estruturado e, sim, semiestruturado, importante para nesta pesquisa o participante pudesse se expressar de modo livre, partindo do pressuposto de que o objetivo é uma compreensão detalhada das concepções e práticas pedagógicas inclusivas.

## 2.5 Procedimentos de coleta produção dos dados

A gênese do grupo na plataforma Whatsapp possibilitou a comunicação com as participantes, assim foram agendadas as entrevistas, conforme a disponibilidade de cada uma, por esse aplicativo.

Nesta fase da pesquisa houve obstáculos quanto à compatibilidade da disponibilidade das participantes e pesquisadora. E, felizmente, a diretora da escola onde a pesquisadora trabalha a liberava por algumas horas, durante a semana, para ir a campo realizar as entrevistas.

Desta forma, os instrumentos para a produção dos dados foram:

a) As *Fichas de Identificação* foram aplicadas após concordarem a participar da pesquisa e assinado o TCLE. E, na medida que eram agendadas as entrevistas, realizava-se a aplicação da Ficha de Identificação.

b) As *Notas de Campo* foram produzidas à medida em que se realizavam as visitas às instituições. Nelas eram descritas as formas em que as participantes se mostravam para a pesquisadora, identificando o contexto do que acontecia durante a permanência no local da pesquisa. Para Gibbs (2008), as notas de campo são anotações contemporâneas realizadas no ambiente da pesquisa, podendo ser produzidas, imediatamente ou após sair dele, para registrar palavras, frases, ações dos participantes da pesquisa. Desta forma, as notas de campo foram realizadas externo à instituição.

As entrevistas semi-estruturadas foram o principal instrumento de produção de dados da pesquisa. Para as entrevistas utilizou-se o roteiro de entrevista semi-estruturado. Para elaboração e validação deste roteiro, ele foi apresentado na disciplina Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFCAT, em que recebeu contribuições na elaboração das perguntas, bem como foi realizado um teste piloto para verificar a estrutura do roteiro, sendo aplicado a uma professora que não fosse participante da pesquisa. Partindo disso, foi necessário realizar adequações e revisões por dois juízes (ambos professores doutores da área de educação). Manzini (2004) destaca a importância do planejamento e a adequação da sequência de perguntas no roteiro, e assim foi feito. O roteiro já estruturado foi composto por três eixos temáticos: Concepções; Práticas Pedagógicas e Concepções e Práticas baseadas no DUA, em consonância com o objetivo geral desta pesquisa.

Logo após a reestruturação do roteiro e validação pelos juízes, e de acordo com a disposição da rotina escolar de cada unidade e da disponibilidade dos participantes, as entrevistas foram realizadas. Todas foram agendadas via mensagem de whatsapp, e a pesquisadora foi a campo, conforme o horário predestinado. O equipamento utilizado para a gravação de áudio foi um celular da marca Samsung, modelo A71, aplicativo Voice Recorder. A duração das entrevistas foi em média de 25 (vinte e cinco) a 30 (trinta) minutos, totalizando aproximadamente 9 (nove) horas. As entrevistas foram transcritas totalizando em 145 (cento e quarenta e cinco) páginas. E os cuidados que a pesquisadora obteve para compor o momento das entrevistas iniciou-se pela busca de um espaço, que terceiros não pudessem interromper, e as notas de campo foram escritas depois. Disso,

permitiu-se que durante a entrevista as perguntas do roteiro, quando necessário, pudessem ser reformuladas para que o entrevistado compreendesse, e as perguntas foram formuladas a partir dos três eixos norteadores já mencionados.

Para a transcrição das entrevistas, seguiram-se as instruções de Manzini (s/d, p. 01), que compreende que o momento da transcrição se constitui na fase de uma pré-análise do material discursivo, e não se reduz apenas a expressar que “as entrevistas foram gravadas e transcritas”. Isso requer regras e critérios a serem executados numa transcrição de entrevistas. Neste sentido, considerando o zelo e o cuidado com o material discursivo, optou-se por considerar que “a linguagem é instrumento humano que permite expressar a mesma ideia de diferentes formas” (Manzini, s/d, p. 05).

Manzini (s/d, p. 05) assinala que mesmo com uma transcrição fidedigna ainda não é possível captar todas as informações na sua totalidade durante a entrevista, pois além da verbalização, há o não dito, o contexto que se passava durante a entrevista, todos estes aspectos devem ser considerados numa boa transcrição.

O material discursivo foi transcrito seguindo algumas normas compiladas por Marcuschi (1986) como é possível visualizar a seguir no quadro demonstrativo com as simbologias:

**Quadro 9 .** Simbologias de Transcrição

<b>Categorias</b>	<b>Sinais</b>	<b>Descrição das categorias</b>
Pausas e silêncios	(+) ou (2.5)	Para pausas pequenas o sinal + a cada 0,5 segundos, pausas mais de 1,5 segundos, indica-se o tempo.
Dúvidas ou sobreposições	( )	Quando não se entende parte da fala e usa-se a expressão inaudível ou escreva-se o que supõe ter ouvido.
Truncamentos bruscos	/	Quando o falante corta a unidade. Este sinal pode ser utilizado quando alguém é bruscamente cortado pelo interlocutor.
Ênfase ou acento forte	MAIÚSCULA	Sílabas ou palavras pronunciadas com ênfase ou acento mais forte que o habitual
Comentários do analista	(( ))	Usa-se essa marcação no local da ocorrência ou imediatamente antes do segmento a que se refere.
Silabação	-- -- -- --	Quando uma palavra é pronunciada sílaba por sílaba, usam-se hífen indicando a ocorrência.
Sinais de entonação	“ ‘ ;	Aspas duplas para subida rápida. Aspas simples para subida leve. Ponto e vírgula abaixo da linha para descida leve ou simples.
Repetições	Própria letra	Reduplicação de letra ou sílaba.
Pausa preenchida, hesitação ou sinais de atenção		Usam-se reproduções de sons cuja grafia é muito discutida, mas alguns estão mais ou menos claros.

Indicação de transição parcial ou eliminação	... ou  /.../	O uso de reticências no início e no final de uma transcrição indica que se está transcrevendo apenas um trecho. Reticências entre duas barras indicam um corte na produção de alguém.
--	---------------------	--

**Fonte:** Adaptação do Quadro - Resumo explicativo das normas compiladas e dos exemplos apresentados por Marcuschi (1986, p. 10-13 *apud* Manzini, s/d, p. 08).

Seguindo os procedimentos de transcrição sugeridos pelo autor acima, optou-se por utilizar os ajustes gramaticais, respeitando a essência da verbalização. Após o momento de pré-análise do material discursivo, por meio da transcrição, o material foi organizado de acordo com os eixos temáticos do roteiro de entrevista, mas este foi apenas um critério de norteamento. Posteriormente, tornou-se objeto de análise tendo em vista o surgimento dos núcleos de significação.

### 2.5.1 Procedimentos de análise

A abordagem adotada para a realização desta pesquisa está imbricada na relação do sujeito e o mundo, bem como em compreender as concepções e práticas pedagógicas das professoras a partir das verbalizações. Considerando que o material empírico se tornou um texto escrito, concorda-se com Brandão (2004, p. 11) ao dizer que a “linguagem enquanto discurso é interação, um modo de produção social, ela não é neutra, inocente e nem natural, por isso o lugar é privilegiado de manifestação de ideologia”. Tal sentido acarreta significações a partir das ideologias verbalizadas por meio das respostas às perguntas.

Desta forma, ulterior à organização do material discursivo, realizou-se a pré-análise que fora iniciada pelo processo de transcrever, em que a pesquisadora já iniciou as suas primeiras impressões e juízo de valor, que resultou em duzentos e trinta e oito (238) pré-indicadores iniciais. Isso se deu por meio das diversas leituras flutuantes, e entendendo que as palavras articuladas formam as unidades de significação. A seguir as próximas etapas foram:

- *A leitura flutuante:* Em posse do material já transcrito realizou-se, inúmeras vezes, a leitura do texto, sem a preocupação de categorizar ou procurar as palavras com significados. Segundo Aranha (2015, p. 102), é necessário aprofundar o conhecimento do material, e logo, o pesquisador deve estar aberto para ser surpreendido. E, neste caminho, após o estreitamento com o material e as leituras exaustivas, começou a procura de palavras similares, a compreensão do contexto em que a palavra foi verbalizada, a frequência, a ênfase ao modo enunciado, em busca de características em comuns para o próximo passo, que é o levantamento dos pré indicadores.

- *O levantamento dos pré-indicadores:* Os pré-indicadores são trechos de fala compostos por palavras articuladas que compõem um significado, carregam e expressam a

totalidade do sujeito e, portanto, constituem uma unidade de pensamento linguagem (Aguiar; Ozella, 2013, p. 309). Com efeito, o significado é constituído através do tempo, por meio da subjetividade e particularidade de cada sujeito. Deste modo, considerou-se o critério que Aguiar e Ozella (2013, p. 309) propõem: “verificar sua importância para a compreensão do objetivo da investigação”. Pode-se dizer que esta fase foi a mais delicada da pesquisa, pois requer muita atenção para as demarcações destes pré indicadores, pois logo estes sendo filtrados irão compor os núcleos de significação. Partindo disso, a pesquisadora considerou a forma que Aranha (2015) tratou os dados da sua pesquisa e utilizou-se a criteriosidade já postulada pelo procedimento de análise. A seguir, um recorte do texto transcrito (Apêndice 6) e a forma que este material foi conduzido e tratado:

Exemplo 1: Recorte do texto transcrito advindo de três entrevistadas:

*1ºE<sup>21</sup>- Anne Frank 19/06/2023:* “[...]infelizmente o sistema ele é muito falho, mas acredito assim, que as crianças que têm essas limitações, elas podem sim participar de um convívio na sala de aula. **SÓ QUE** para o professor precisa de ter um apoio né, tanto pedagógico quanto assim, instruções mesmo né, do sistema, porque igual te falei, se eu receber um aluno hoje, igual eu tenho uma criança que tem limitações, e eu sinto muito assim ;dificuldade; o que eu posso fazer pra ele é muito pouco, a gente tem ajuda da professora do AEE, mas não temos assim, muuito assim ééé, recursos, recursos mesmo sabe, é lúdico pra trabalhar com ele, a gente faz aquele apoio, mas acredito que insuficiente.

*2ºE- Rosa Luxemburgo 19/06/2023:* É, posso dizer que já trabalhei com criança especial, a gente tem que trabalhar a inclusão, portanto é muito difícil né, muito complicado, minha experiência pouquíssima e EU, eu tenho muita dificuldade, “muita” mesmo (+) dependendo da, da deficiência da criança (+) ihh então é assim, eu na verdade, eu me considero uma pessoa nu e crua nesse assunto (+)

*3ºE- Sofia Ionescu 19/06/2023:* A minha concepção hoje, não é uma concepção completa (+) que eu acho que ainda falta muito né, muito pra (educação inclusiva) que às vezes em vez de incluir a gente excluí os alunos né (+) que, às vezes falta o suporte né, falta o professor, falta o material pedagógico, éé “exclusivo” né, às vezes o ambiente a escola ainda não tem né...

Exemplo 2: Demarcação dos pré indicadores no mesmo recorte de texto:

*Anne Frank 19/06/2023:* “[...]**infelizmente o sistema ele é muito falho, mas acredito assim, que as crianças que tem essas limitações, elas podem sim participar de um convívio na sala de aula. SÓ QUE** para o professor precisa de ter um apoio né, tanto pedagógico quanto assim, instruções mesmo né, do sistema, porque igual te falei, se eu receber um aluno hoje, igual eu tenho uma criança que tem limitações, **e eu sinto muito assim; dificuldade; o que eu posso fazer pra ele é muito pouco,** a gente tem ajuda da professora do AEE, mas não temos assim, muuito assim ééé, recursos, recursos mesmo sabe, é lúdico pra trabalhar com ele, **a gente faz aquele apoio, mas acredito que insuficiente.**

<sup>21</sup> A sigla (1ºE), indica que o recorte foi extraído da “Primeira Entrevistada” junto ao nome fictício. Nomeou-se os demais excertos, para conhecimento de qual entrevista foi retirado o fragmento.

*Rosa Luxemburgo 19/06/2023:* É, posso dizer que já trabalhei com criança especial, a gente tem que trabalhar a inclusão, portanto é muito difícil né, muito complicado, minha experiência pouquíssima e EU, eu tenho muita dificuldade, “muita” mesmo (+) dependendo da, da deficiência da criança (+) ihh então é assim, eu na verdade, **eu me considero uma pessoa nu e crua nesse assunto (+)**

*Sofia Ionescu 19/06/2023:* A minha concepção hoje, não é uma concepção completa (+) que **eu acho que ainda falta muito né, muito pra (educação inclusiva) que as vezes em vez de incluir a gente excluí os alunos né (+) que, as vezes falta o suporte né, falta o professor, falta o material pedagógico, é “exclusivo” né, as vezes o ambiente a escola ainda não tem né...** (grifos nossos). Apêndice (6)

Após o momento de demarcação no recorte de texto, as palavras demarcadas foram extraídas, organizadas em um quadro no computador e a punho em um caderno. Optou-se pelo caderno para que a pesquisadora pudesse ler e visualizar de modo amplo e, partindo disso, verificar o contexto junto às falas, que foram demarcadas com diferentes cores, aplicando o que Aguiar e Ozella (2006) apontam sobre a similaridade, frequência, contradição. Após essas demarcações como possíveis pré-indicadores, realizou-se uma seleção das palavras que foram organizadas como pré-indicadores. Neste exemplo foram utilizadas respostas da primeira questão do roteiro de entrevista, referente as 18 participantes, conforme o exemplo 3 no Quadro 10:

#### Quadro 10 - Pré-Indicadores selecionados das entrevistas transcritas

Pré-Indicadores filtrados
<ul style="list-style-type: none"> <li>- O sistema ele é muito falho;</li> <li>- eu me considero uma pessoa nua e crua nesse assunto;</li> <li>- falta muito para a educação inclusiva, falta suporte, falta professor;</li> <li>- eu penso que seja na “adaptação” de materiais;</li> <li>- fazer com que as atividades abrangem todos, independente das dificuldades;</li> <li>- poder incluir dentro das atividades aonde eles se sintam “confortável”;</li> <li>- práticas pedagógicas inclusivas, é você adequar, né, conteúdos sem precisar tirar ele ((aluno)) da sala, do convívio;</li> <li>- prática pedagógica inclusiva, é você tentar adaptar o seu conteúdo;</li> <li>- se tiver o professor de apoio nos ajuda “muito”, já tive essa experiência (...);</li> <li>- falta um pouco de (+) “preparo” do profissional, do professor, nós ainda precisamos;</li> <li>- como professora a gente tem que adaptar para exercer o direito de aprender do aluno;</li> <li>- tem que incluir eles mais na atividade né, igual os outros alunos;</li> <li>- eu acho que a escola não inclui, exclui o aluno, que às vezes por coisa pouca, eu acho que a escola deveria abrir mão de alguma coisa;</li> <li>- fazer atividades diferenciadas.</li> <li>-eu acho assim, que sempre tem que ter adaptação;</li> <li>-no momento acho que não, porque vai da criança né;</li> <li>-acho que todos precisam né.</li> </ul>

**Fonte:** Dados da Pesquisa (Ano 2023). Apêndice (7)

Em seguida, após a seleção dos pré-indicadores, retomaram-se as leituras, e neste movimento foram acrescentadas, subtraídas palavras, tendo alterações ao decorrer deste processo

de leitura e re-leituras, em que não é somente a busca da palavra em si, mas a compreensão de um todo, e de um todo para as partes, num movimento dialético de análise, de acordo com a base metodológica desta pesquisa.

*Indicadores:* A partir da articulação dos pré-indicadores, inicia-se o outro processo de aglutinação em que sucedeu os indicadores. Aguiar e Ozella (2013, p. 309) alegam que os indicadores só adquirem algum significado se inseridos e articulados na totalidade dos conteúdos contidos nas expressões do sujeito. Desta forma, o olhar deve ser voltado para as particularidades contidas, enquanto se observa o processo da constituição destas verbalizações. A partir deste outro fruto advindo por parte dos pré-indicadores e através de outra análise desta particularidade, surge a complementaridade ou até mesmo a contraposição.

Assim, para cada entrevista transcrita, considerou-se o contexto como um todo, desde a forma de expressão ao convite para participar da pesquisa até o momento da realização. Com base neste contexto, foi possível inferir a análise. Em sequência, após a aglutinação dos pré-indicadores, construiu-se uma nova aglutinação que, conseqüentemente, após a fase desta análise, culminou na formação dos primeiros núcleos de significação.

#### Exemplo 4: Transição do Pré-indicadores para Indicadores

#### Quadro 11 - Transição do Pré-Indicadores para Indicadores

Pré-Indicadores	Indicadores
<p>- o sistema ele é muito falho /.../ .SÓ QUE para o professor precisa de ter um apoio né, tanto pedagógico quanto assim, instruções /.../do sistema(...).(1ºE)</p> <p>-a gente não tem muita ajuda, dentro de sala, existe uma burocracia muito grande, pra vir professor de apoio né, então aí as vezes / e o professor não tem tempo...(2ºE)</p> <p>- eu acho que a escola não inclui, exclui o aluno, que as vezes por coisa pouca, eu acho que a escola deveria abrir mão de alguma coisa (17ºE)</p> <p>- falta muito para a educação inclusiva, falta suporte, falta professor, falta o material pedagógico, é “exclusivo” né, as vezes o ambiente a escola ainda não tem né...(3ºE)</p> <p>-(...) dentro da educação inclusiva, ainda nos falta MUITO “aparato”, não temos praticamente (...).(6ºE)</p>	<p>CARÊNCIA DE RECURSOS MATERIAIS E HUMANOS</p>
<p>- eu penso que seja na “adaptação” de materiais (4ºE)</p> <p>- fazer com que as atividades abrangem todos, independente das dificuldades (5ºE)</p> <p>- poder incluir dentro das atividades aonde eles se sintam “confortável”(6ºE)</p> <p>- práticas pedagógicas inclusivas, é você adequar, né, conteúdos sem precisar tirar ele ((aluno)) da sala, do convívio(7ºE)</p> <p>- prática pedagógica inclusiva, é você tentar adaptar o seu conteúdo(8ºE)</p> <p>- como professora a gente tem que adaptar para</p>	<p>CONCEPÇÕES DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS: foco nas adaptações</p>

-exercer o direito de aprender do aluno(14°E) -tem que incluir eles mais na atividade né, igual os outros alunos(16°E) -fazer atividades diferenciadas(18°E)	
-Eu acho assim, que sempre tem que ter adaptação ...(14°E) -no momento acho que não, porque vai da criança né ...(15°E) -(+) Acho que todos precisam né. (18°E)	TODOS CONTEÚDOS CURRICULARES NECESSITAM DE “ADAPTAÇÃO” PARA O PEE
-eu me considero uma pessoa nu e crua nesse assunto(2°E) - se tiver o professor de apoio nos ajuda “muito”, já tive essa experiência (...).(12°E) - falta um pouco de(+) “preparo” do profissional, do professor, nós ainda precisamos.(13°E)	FORMAÇÃO DE PROFESSORES

**Fonte:** Dados da Pesquisa (Ano 2023). Apêndice (8)

O exemplo 3 apresenta os pré-indicadores selecionados após a filtragem, que foram aglutinados resultando em três indicadores deste recorte do material transcrito, o processo completo está no apêndice (7).

a) *O processo da constituição dos Núcleos de Significação:* Partindo do pressuposto de que a organização é fundamental para esse procedimento de análise, e sobretudo, alinhado aos objetivos que esta pesquisa propôs, requer muita precisão na interpretação. Além disso, é preciso considerar que cada sujeito contém sua subjetividade, incluindo a pesquisadora. Com isso, até chegar nesta fase de constituição dos núcleos de significação, realizou-se outra aglutinação, visto que em concordância com Aranha (2015), é necessário refazer todo o processo de forma decrescente, assim, transcendendo ao movimento dialético, cujo aspecto é fundamental nessa metodologia. Conquanto, ao analisar do indicador para o núcleo de significação, refez-se o movimento de trás para frente, com o intuito de verificar se a análise dos núcleos ‘finais’ foi apurada. Partindo disso, foram feitas algumas alterações, considerando todo o contexto em que foram verbalizadas.

b) Portanto, após todo esse movimento em consonância com a metodologia, entendeu-se que os indicadores são fundamentais para que se identifiquem os conteúdos e sua mútua articulação (Aguiar; Ozella, 2013). Durante o processo de análise, na busca da compreensão dos significados, a partir do que se constituíram nas palavras, não perdendo de vista que é um construto interpretativo, seguiu-se na direção de finalizar a constituição dos núcleos. Posteriormente, ocorreram os processos de ir e vir, construir e desconstruir, como parte dessa mediação entre o eu, o outro e o mundo, no caso, o entrevistador, o entrevistado e o lugar que se dispõe a verbalização.

Deste modo, concluído os núcleos de significação, inicia-se a análise dos internúcleos, que segundo Aguiar e Ozella (2013), este procedimento explicita semelhanças e/ou contradições que revelam o movimento do sujeito. Então, desde a entrevista até todas etapas já relatadas, tornou-se importante considerar a perspectiva de todo o processo. Logo, pode haver a dinamicidade perpetuando o contexto, a verbalização, e até a forma que a pergunta foi enunciada ou inferida no momento da resposta à pergunta.

Observa-se o avanço do empírico para a interpretação, partindo do externo para o interno, daquilo que foi verbalizado em um determinado espaço temporal. O objetivo é sair daquilo que é aparente para compreender o cerne, isto é, o sujeito, o contexto, o que foi e não foi dito, expresso ou não.

A seguir, um exemplo do processo de transição de indicador para o núcleo de significação, que foi constituído através de todo o procedimento de análise, e por fim, a partir dos relatos verbalizados pelas/os participantes.

**Quadro 12-** Transição do Indicador para o Núcleo de Significação

INDICADORES	NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO
Carência de recursos materiais e humanos	O endereçamento das falhas do processo de escolarização dos alunos PEE na sala de aula comum
Práticas pedagógicas inclusivas por meio de adaptações	
Todos os conteúdos curriculares necessitam de “adaptação” para o PEE	
Formação de professores	

**Fonte:** Dados da Pesquisa (Ano 2023). Apêndice (9)

As análises foram realizadas não somente pelos núcleos de significação finais, mas considerou todo o processo desde os pré-indicadores, indicadores e os núcleos de significação que foram resultantes desta fase da análise. Desta forma, a cada núcleo, foi disposta a quantidade de indicadores no modo numérico para cada NS.

### **SEÇÃO III CONCEPÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM DE ALUNOS PÚBLICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: aproximações ou distanciamentos do conceito DUA?**

*A relação entre pensamento e a palavra não é uma coisa, mas um processo, um movimento do pensamento à palavra e da palavra ao pensamento.*

Vigostki (1934/2001, p. 409)

Reiterando os pensamentos deste autor atemporal, presumindo que a presente pesquisa advém de uma perspectiva de ouvir o pensamento alheio, fica evidente que não é, e nunca será, uma tarefa fácil, para quem se propõe realizar pesquisa utilizando tal metodologia. E, de fato, requer a compreensão de que as palavras não são contidas de forma isolada, soltas e sem significados, ao contrário disso, é necessário um dispêndio mental ao realizar análise desse empreendimento.

E esta pesquisa teve como objetivo geral compreender as aproximações das concepções e práticas pedagógicas inclusivas de professores dos anos iniciais aos princípios do DUA, através das entrevistas semiestruturadas junto as professoras participantes. Com a intenção de responder aos objetivos específicos, que foram organizados em três subseções de acordo com cada um.

A primeira subseção buscou compreender as concepções de professores dos anos iniciais sobre o processo de ensino e aprendizagem do estudante PEE na sala de aula comum, sendo correspondente ao *Núcleo de Significação 1: “O endereçamento das falhas do processo de escolarização dos alunos PEE na sala de aula comum”* e ao *Núcleo de Significação 2: “A concepção sobre o processo de ensino e aprendizagem de professores dos anos iniciais do ensino fundamental”*.

A segunda subseção, cujo objetivo foi descrever e analisar as práticas desenvolvidas por professoras de anos iniciais do ensino fundamental que buscavam garantir a participação do aluno PEE, originou três núcleos, a saber: *Núcleo de Significação 3: “Dificuldades e desafios na flexibilização do currículo: ausência de práticas pedagógicas inclusivas”*; *Núcleo de Significação 4: “Os distanciamentos no desenvolvimento de práticas ao conceito DUA* e *Núcleo de Significação 5 “Flexibilização do currículo: algumas aproximações ao conceito do DUA.*

E na terceira e última subseção, relacionam-se as concepções e práticas pedagógicas desenvolvidas pelos/as professores/as regentes aos princípios do DUA, por meio do *Núcleo de Significação 6: “O uso da imaginação de professores dos anos iniciais acerca do conceito*

*DUA e desenvolvimento de práticas a partir de um caso fictício: aproximações ou distanciamentos.* A seguir são analisados e discutidos a cada núcleo de significação.

### **3.1 Núcleo de significação 1: O endereçamento das falhas no processo de escolarização dos alunos PEE na sala de aula comum**

Esse primeiro NS(1º) foi composto por 19 (dezenove) pré-indicadores, que ao serem aglutinados formaram 4(quatro) indicadores, sendo eles:

- ✧ Carência de recursos materiais e humanos
- ✧ Formação de professores
- ✧ Concepções de práticas inclusivas: foco nas adaptações
- ✧ Todos os conteúdos curriculares necessitam de “adaptação” para o PEE

Após constantes idas e vindas nas leituras das entrevistas transcritas, originou-se o presente material discursivo, que substanciou uma possível compreensão das concepções de professores acerca do processo de ensino e aprendizagem do aluno do PEE na sala de aula comum.

A concepção das professoras participantes referente ao processo de escolarização dos alunos PEE evidencia pontos relacionados à carência de recursos materiais e humanos, à formação de professores, concepções de práticas inclusivas com foco nas adaptações e aos conteúdos curriculares que necessitam de “adaptação” para o aluno PEE. O endereçamento destes problemas, imersos na sociedade, compreende aspectos que afetam diretamente o estudante PEE e também os alunos sem deficiência. É necessário considerar o contexto, a pessoa e o lugar que a circunscreve.

Esses aspectos são divergentes devido às transformações da sociedade, iniciando-se no próprio sistema da educação, sendo relativos à carência de material e recursos humanos, como demonstra na fala de 1ºE-Anne Frank “*o sistema ele é muito falho /.../ .SÓ QUE para o professor precisa de ter um apoio né, tanto pedagógico quanto assim, instruções /.../do sistema(...)*”, complementando o que a professora quis dizer, ela enfatizou que ainda há pouco para garantir o pleno desenvolvimento do estudante PEE, e que faltam recursos materiais e humanos como a professora 3º E- Sofia Ionescu diz “*...falta muito para a educação inclusiva, falta suporte, falta professor...*”. As falas das professoras parecem não coincidir com o que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 denota em seus inscritos, a qual enfatiza que:

Cabe aos sistemas de ensino ao organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia intérprete, bem como de monitor ou cuidador dos estudantes com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras, que exijam auxílio constante no cotidiano escolar (Brasil, 2008, p. 13).

Com base no exposto e nas falas das professoras participantes, ficam evidentes as divergências quanto às formas de garantia de recursos e serviços especializados no processo de escolarização do estudante PEE nas escolas de ensino regular. E nessa lacuna não condiz com a realidade nas narrativas das participantes, coadunando ao que Braun (2012, p. 199) aponta, “que estes caminhos novos na escola, cerceados por instâncias sociais, políticas administrativas que nem sempre atendem ao contexto real do processo escolar que se configura”.

A professora 6<sup>o</sup>E Maria da Penha, relata que *“nós estamos num ensino tradicional. (...) dentro da educação inclusiva, ainda nos falta MUITO “aparato”, não temos praticamente (...)”*, confirmando, assim, as justificativas tidas pelas professoras dos anos iniciais, de que é preciso o sistema prover os aspectos relacionados aos recursos materiais e humanos, formação inicial e continuada, a organização escolar, a estrutura.

Logo, o sistema educacional orienta no seu aporte que deve haver educação inclusiva nas escolas, mas esta exigência acaba fadando à figura do professor à responsabilização no processo de escolarização do PEE, e dos alunos sem deficiência. Ainda na PNEEEI (2008), assinala-se que para atuar na Educação Especial-(EE) o professor deve ter como base na sua formação inicial e continuada conhecimentos gerais para o exercício da docência, bem como os conhecimentos específicos na área da EE. E entendendo que são orientadas ações para uma Educação Inclusiva, torna-se essencial que todos os envolvidos na educação estejam preparados para receber e ensinar os alunos PEE que chegam às escolas.

Outro aspecto que vale mencionar, que mesmo quando não há suporte do próprio sistema, as ações individuais estão imbuídas de valores políticos e costumes culturais e até ideológicos. Nesse sentido, será mesmo que se houvesse todo o suporte mencionado pelas professoras, resolveríamos os problemas relativos à educação inclusiva? Para Martins e Chacon (2022), são as concepções que sustentam o fazer pedagógico.

Nas entrevistas realizadas, uma das primeiras questões foram relativas à concepção das professoras participantes quanto ao processo de ensino e escolarização do PEE na sala comum, a saber os seguintes excertos:

...a gente tem que trabalhar a inclusão, portanteo é muito difícil né, muito complicado, minha experiência pouquíssima e EU, eu tenho muita dificuldade, “muita” mesmo (+) dependendo da, da deficiência da criança (+) ihh então é assim, eu na verdade, **eu me considero uma pessoa nu e crua nesse assunto (+) é, eu acredito que tem que ter, a inclusão SIM, portanto os professores éé não estão preparados pra lidar com essa situação...** (Profa. Rosa Luxemburgo, 2023).

**Eu(+)** acho, “válida”, mas muito difícil, para o professor regente está trabalhando com essas diferenças(++). Mas acredito que se tiver o professor de apoio nos ajuda “muito”, já tive essa experiência... (Profa. Amélia Earhart, 2023).

**...na realidade elas estão um pouco aquém né, nós ainda temos (assim) muita dificuldade (+) nes--sa ÁREA, eu acho que falta um pouco de(+)** “preparo” do profissional, do professor, nós ainda precisamos (+) nos capacitar MELHOR pra estar atendendo (Profa. Dorothy Mae, 2023).

Segundo Pletsch (2009, p. 148), “muitas vezes a falta de preparo e informação impede o professor de desenvolver uma prática pedagógica sensível às necessidades do aluno especial incluído”. E a partir do que asseveram as narrativas, as professoras participantes se sentem despreparadas ao atuar com o PEE, de modo que atendam as necessidades individuais numa sala comum, ainda que de modo geral, todas tiveram formação continuada voltada à educação especial e inclusiva. Contudo, estas formações parecem ser insuficientes para complementar os conhecimentos teóricos das professoras participantes para atuarem diretamente com o PEE.

Com isso, de acordo com Glat et al. (2006), a formação de professores segue ainda um modelo inadequado para suprir as reivindicações em favor de uma educação inclusiva. Tais reivindicações são notoriamente expostas pelas narrativas das professoras, desde o sistema macro ao chão escolar. Piovezani (2013) realizou sua pesquisa intitulada “Formação de professores e o atendimento ao aluno com deficiência no ensino regular na perspectiva da educação inclusiva”, objetivando investigar se os professores estavam preparados para atender alunos com deficiência na rede que atuavam. A investigação partiu da hipótese de uma possível fragilidade no processo de formação, e foi constatado naquele tempo que já existiam as dificuldades inerentes à forma de atendimento às necessidades do PEE, conforme relata o trecho extraído da referida pesquisa,

Outro fator que torna nosso trabalho difícil é a falta de informação sobre determinada deficiência que o aluno que atendemos apresenta. Só começamos a conhecer a deficiência do aluno no momento que o temos em nossa sala (Excerto da entrevista de Piovezani, 2013).

E isso vai ao encontro da formação de professores, ponto este levantado nas narrativas produzidas pelas professoras participantes desta pesquisa. Entende-se ainda que a pesquisa de Piovezani (2013), mesmo após dez anos, ainda aborda questões semelhantes, como as falhas no processo de escolarização do PEE nas salas de aula comum, além de questões ligadas à insegurança, despreparo e falta de conhecimento sobre deficiências por parte de professores.

E as concepções relacionados a este processo de escolarização do PEE se manifestam como expresso na seguinte narrativa,

**A minha concepção hoje, não é uma concepção completa (+) que eu acho que ainda falta muito né, muito pra (educação inclusiva) que as vezes em vez de incluir a gente exclui os alunos né (+) que, às vezes falta o suporte né, falta o professor, falta o material pedagógico, é é “exclusivo” né, as vezes o ambiente a escola ainda não tem né...(Profa. Sofia Ionescu, 2023).**

O que foi verbalizado pela professora Sofia, ao ser indagada a dizer sobre sua concepção em relação à educação inclusiva, circunscreve em um arcabouço que, além da formação e instrução, contém todas as reivindicações necessárias para indução de uma possível educação inclusiva.

Além disso, essas problematizações são constantemente vivenciadas pelas professoras no chão escolar e impactam diretamente as práticas pedagógicas, influenciando a forma como são desenvolvidas. Por meio das entrevistas foi possível averiguar as concepções de práticas pedagógicas inclusivas das professoras no processo de escolarização dos alunos PEE, tendo como indício o foco nas adaptações, conforme o seguinte:

**É (eu) primeiro tenho que entender qual é a criança né, qual é o tipo de necessidade, que ela tem, ihh eu penso que seja na “adaptação” de materiais (+) né, na forma como LIDAR mesmo no trato com a criança...(Profa. Valentina Tereskhova, 2023)**

O fato é que o processo de escolarização do aluno PEE nas escolas comuns se perfaz em práticas pedagógicas não tão inclusivas quanto à adaptação curricular, pois na visão de Sebastián-Heredero, Prais e Vitaliano (2022): as atividades planejadas e desenvolvidas com os alunos com deficiência eram realizadas de modo individual, em especial àqueles com deficiência intelectual, contendo nível de exigência menor do que para os demais alunos da turma.

A realização dessas práticas acabou sendo fadada a ações excludentes e discriminatórias devido a sua minimização do currículo que seria para todos/as. E a reflexão de Santos (2022)

aponta a necessidade de avançar em relação às concepções de deficiência, devido ao pensamento de restringir o PEE como pessoas incapazes de aprender, especialmente quando se tem diagnóstico/laudo. E para além desta compreensão das necessidades dos alunos, é importante frisar a relevância de flexionarmos o pensamento às estratégias, métodos de ensino que poderão elevar a ascensão do processo de ensino e aprendizagem de todos os alunos com e sem deficiência.

A saber,

**Essas práticas pedagógicas inclusivas (+), seriam aquelas práticas aonde o professor, é(+) conseguiria, é dentro da (++) , daquilo que o aluno (tem de) diferente, de diagnóstico né, é, poder incluir dentro das atividades aonde eles se sinta “confortável”... (Profa. Maria da Penha, 2023).**

Aqui, denota mais uma vez, a restrição do currículo ao aluno PEE, a partir de uma atividade em que ele se sinta confortável. Assim, não foi demonstrada a preocupação em observar a potencialidade do aluno para a partir disso, elaborar-se estratégias diferenciadas para a abordagem e o acesso do conteúdo. Na concepção das professoras Bertha e Claudia, seguem os excertos abaixo, extraídos das entrevistas,

Uai, o que eu entendo como **prática pedagógica inclusiva, é você tentar adaptar o seu conteúdo né, diário, a aquela especificidade daquele aluno né, então, tentar encaixar o conteúdo de acordo com que ele vai conseguir ... (Profa. Bertha Lutz, 2023).**

**(...) como professora a gente tem que adaptar num é, as atividades dos alunos com dificuldade ou que tem alguma necessidade especial, (inaudível) pra que eles também tenham o mesmo direito que os outros alunos né, que é o direito de aprendizagem, para que todos possam aprender... (Profa. Claudia Andujar, 2023).**

Nas narrativas das professoras Bertha e Claudia, ambas destacam que deve adaptar o conteúdo para que os alunos PEE possam aprender. Ademais, a professora Cláudia aponta que é um direito de aprendizagem destes alunos. Nota-se que a ênfase do processo de ensino e aprendizagem do aluno está voltada ao que ele não consegue realizar e, principalmente, quando é constatado o laudo, parece anular o aluno na sua totalidade, reduzindo-o apenas naquilo que aparentemente não sabe fazer aos olhos do professor. Esse aspecto, é característica do que foi produzido no passado, em que eram vistos como pessoas ineducáveis e incapazes, devido à deficiência, sendo marcado pela exclusão e o elitismo (Mendes, 2009; Carvalho 2014).

Ainda referente aos relatos, para além do foco nas adaptações, três participantes responderam à pergunta referente às propostas de atividades que não necessitavam de adaptações, as quais consideraram que devem adaptar todos os conteúdos curriculares para o aluno PEE. Estas foram as respostas, conforme os excertos: **“Eu acho assim, que sempre tem que ter adaptação**, eu só não adapto as atividades, as mesmas de colorir, as de pintar, que eu acho nesse caso pode ser as mesmas...(Profa. Claudia Andujar, 2023)”;

“...assim, **no momento acho que não, porque vai da criança né**, da patologia da criança, que eu acho que vai mais assim, por esse lado (Profa. Frida Kahlo, 2023)” e **“(+) Acho que todos precisam né** (Profa de Apoio, 2023)”. A visão das professoras relacionadas à adaptação substancia o que foi exposto sobre as práticas pedagógicas inclusivas com foco nas adaptações. Vale destacar que somente as atividades de colorir não precisariam de adaptação na colocação da professora Claudia.

De acordo com Santos (2022, p. 85), “[...] o currículo não precisa ser alterado ou adaptado, mas a estratégia utilizada pelo professor ou mediador mais experiente é que faz a “ponte” entre o conhecimento ainda abstrato e difícil e a compreensão do aluno”. Nesse sentido, o DUA adere a essa característica, pois o peso da adaptação deve recair primeiro no currículo e não no aluno, esta é uma das vertentes mais fortes desse conceito. Nesse bojo incumbem possibilidades de progressão nas ações pedagógicas, a partir do planejamento, do currículo, da formação e de toda a estrutura que envolve na educação.

Quando o acesso ao currículo é minimizado e restrito, desdobra-se em ações que são desenvolvidas de modo precarizado, devido às questões acima já mencionadas, para o aluno PEE, tais como a carência de recursos materiais e humanos e a formação de professores. Isso de algum modo contribui de forma negativa para as práticas pedagógicas que poderiam ser inclusivas, mas se encontram no processo de reivindicação junto às transformações da sociedade (Pletsch, 2009; Mendes 2006; Glat; Vianna e Redig 2012).

Considerando este aspecto, o DUA é um caminho para guiar as ações dos professores no momento do planejamento e ações pedagógicas inclusivas para e com os alunos/as, ao contrário da adaptação, uma vez que: “A flexibilidade curricular implica em assegurar a todos os alunos as aprendizagens definidas para cada ciclo, embora possa ser percursos diferentes” (Zerbato, 2018, p.38). Entendendo que o conceito de flexibilização curricular está aliado ao termo de “diferenciação pedagógica”, assim assinalam, Madureira e Leite (2003, p. 89).

Coadunando com os pressupostos do DUA, para Magalhães (2011, p. 81), a diferenciação pedagógica enriquece o currículo, e enfatiza a necessidade “de os professores conhecerem as limitações de seus estudantes, mas desenvolverem uma prática pedagógica que

não seja orientada pelas impossibilidades”, ou seja, sendo guiado pela singularidade de cada aluno.

Madureira e Leite (2003, p. 96) acrescentam os níveis de diferenciação pedagógica:

I Diferenciação de acordo com a heterogeneidade presente em qualquer grupo, ou seja, baseada nos interesses, capacidades e motivações diversificadas; II Diferenciação advinda da diversidade que a própria frequência escolar cria, pela acumulação de diferença de ritmos de aprendizagem e nos resultados dos alunos e III Diferenciação originada a partir das necessidades educativas específicas de cada estudante (Madureira e Leite, 2003, p. 96).

A proposta do DUA e as diferenciações pedagógicas mesmo tendo conceitos diferentes se aproximam e podem ser implementadas nas ações pedagógicas a favor da perspectiva inclusiva no processo de ensino e aprendizagem do PEE. Depreende-se que, no desenrolar das práticas pedagógicas, o professor irá desenhar estratégias, diferenciações pedagógicas dentro do mesmo conteúdo que será apresentado à turma, enquanto a adaptação do conteúdo, os professores dão atividades isoladas diferentes do conteúdo curricular, e com menos exigência e até mesmo fora do contexto do que está sendo ensinado.

Vale frisar que,

[...] a proposta do DUA também identifica que, em casos de defasagem muito significativa, são necessárias exceções para que planejamentos de ensino prevejam a exigência em níveis diferentes ao se considerar o movimento de aprendizagem destes alunos (Sebastián-Heredero; Prais; Vitaliano, 2022, p. 32).

Com base no exposto, considerar a singularidade do aluno é um dos pontos mais importantes durante o planejamento do currículo, e somente em alguns casos quando há necessidade de um nível de suporte elevado, que sim, são permitidas as práticas pedagógicas de acordo com o nível do aluno (Marin; Braun, 2020).

Percebe-se que as concepções contidas nas verbalizações das professoras participantes, referentes ao processo de escolarização dos alunos PEE, são relacionados às conotações dos indicadores deste núcleo, ligados às formas mais abrangentes associados a recursos, infraestruturas, formação. Nota-se ainda que estes aspectos se convergem simultaneamente, pois, no entendimento de Santos (2022, p. 88) “não tem como falar de estratégias ou práticas pedagógicas, prática de ensino, sem mencionar a formação de professores, ou aspectos do currículo”.

Já na próxima subsecção, será discutido o **Núcleo de Significação 2 “A concepção sobre o processo de ensino e aprendizagem de professores dos anos iniciais do ensino fundamental”**, em que serão discutidas as concepções das professoras relativas aos alunos PEE.

### *3.1.1 Núcleo de significação 2: A concepção sobre o processo de ensino e aprendizagem de professores dos anos iniciais do ensino fundamental*

Assim como o núcleo 1, este corresponde ao primeiro objetivo específico deste trabalho, formado por 19 (dezenove) pré-indicadores aglutinados que deram origem aos três (3) indicadores que são:

- ✧ Um dos papéis do professor é encorajar os alunos no processo de ensino e aprendizagem
- ✧ Trabalhar conforme a individualidade do aluno
- ✧ Concepções de inclusão circunscritas na socialização

As narrativas das professoras participantes indicaram concepções de aspectos contrários, em hipótese, esperava-se que se aproximassem ao conceito do DUA. E nos discursos proferidos pelas professoras participantes, constatou-se nas concepções que o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes PEE está na atribuição do professor encorajá-los. E as concepções inclusivas estão sob a égide da socialização e do trabalho pedagógico que deve ser individual. Embora as professoras reconheçam a necessidade de trabalhar a singularidade, as orientações metodológicas às ações com os estudantes estão focadas no ensino tradicional atrelado à concepção de integração do estudante PEE nas escolas.

A culminância do indicador referente ao papel do professor em encorajar os alunos no processo de ensino e aprendizagem parece destoar da transferência de responsabilização de aprender somente para o aluno, de encarregar-se do seu avanço na escolarização, ao perguntar sobre as atribuições na escolarização dos alunos em geral e dos alunos PEE,

**Excerto:** [...] a minha função é fazer com que eles acreditam que são capazes, eu só vou mostrar os caminhos, eu não vou entregar o caminho pronto pra ele(...) **o caminho é aquele e eles tem que seguir, acreditando na capacidade de cada um** (Profa. Dorothy Mae, 2023).

No entendimento de Figueira (2001, 2008), “[...] no caso dos docentes, as concepções manterão relações estreitas com as preparações das suas ações [...]”, ou seja, a concepção que o professor traz consigo advindo da sua própria cultura, formação, do próprio contexto de vida, transcende na maneira de ensinar e ser professor junto aos alunos. Dessa forma, as concepções e as ideologias acabam sendo imbuídas destas experiências individuais.

Figueira (2008) publicou o artigo intitulado “A concepção do processo de ensino e aprendizagem e a percepção dos resultados. Análise das (in)congruências ao nível das orientações epistemológicas (resultados comparativos numa amostra de professores de Português, Matemática e inglês)”. Neste trabalho, resultante de uma amostra de sua tese de doutorado pela Universidade de Coimbra, a autora investigou a concepção de professores e a percepção dos resultados da ação dos educadores no nível das orientações epistemológicas. Foram 89 (oitenta e nove) participantes, dentre estes, professores de português, matemática e inglês do ensino básico 3º ciclo. Ou seja, buscou-se verificar as concepções ditas pelos professores comparando-as com as percepções dos resultados obtidos por meio de suas ações, e com isso verificou-se por meio da amostragem que há um desfasamento sobre o que é dito e o que é realizado na prática e, principalmente, evidenciou-se que a preferência metodológica é a tradicional entre os professores.

E a presente pesquisa também nota a predileção em algumas práticas tradicionais e em suas concepções, conforme se percebe na fala da professora Marie Curie:

**Excerto: (...) o meu papel é, acho que é passar o conhecimento, né, pra eles, dentro lógico, respeitando a capacidade de cada um, né, e tentando colocar/ . E também, o papel de que? De TAMBÉM socializar o aluno né, de colocar na mente dele, que ele é capaz, que ele está aqui, e que TODOS vão conseguir, de sua maneira, do seu jeito (...). Então, o professor tem esse papel também né, de encorajar o aluno ... (Profa. Marie Curie, 2023).**

Nesse relato, percebe-se os três indicadores deste núcleo que se referem ao papel do professor: passar o conhecimento, encorajar o aluno e considerar a capacidade do estudante, o que denota o trabalho conforme a individualidade e a socialização dos alunos.

A professora Marie Curie, ao ser questionada sobre suas atribuições, seu papel no processo de ensino e aprendizagem dos alunos em geral e com deficiência, verbalizou “passar o conhecimento”, logo esta concepção de passar ou transmitir algo está no arcabouço tradicional de ensino. Em termos, se aproximam dos resultados da pesquisa de Figueira (2001, 2008), em torno da concepção de ensino e aprendizagem de professores.

E na medida que avançam novos conceitos concernentes às estratégias metodológicas, a exemplo do DUA, ainda assim, perpetuam veemente estas velhas concepções e práticas de ensino. Vale frisar que a pergunta se refere aos alunos com e sem deficiência, e as respostas de modo geral, não apresentaram uma dicotomia na forma de trabalho com estes alunos, independentemente de pertencerem a um ou outro grupo.

Isso pode ser observado nos seguintes discursos: “Acho que **o papel do professor né, é sempre(+) abrir caminhos né, para que eles “consigam”(+)** compreender o que está sendo passado, compreender (os) conteúdos (...)”, professora Bertha Lutz; “**Tentar ajudar o máximo,** (o possível) aquilo que a gente consegue passar para o aluno, (eu tento) inserir ele a participar, tentar motivar esse aluno que não é fácil né. (...) quando o aluno tem todo o apoio da família e tudo, você vê o resultado ...”, professora Malala.

As narrativas evidenciam que na atribuição/papel do professor, o processo de ensino e aprendizagem é tradicional, entendendo que as ações pedagógicas são consequências das concepções que as professoras carregam e, às vezes, vinculam-se à prática. A saber, quando questionadas sobre a concepção de ensino e aprendizagem, houve afirmativas que reconhecem a necessidade de se trabalhar a individualidade do aluno,

**Excerto:** Acho que **o processo de ensino e aprendizagem** ocorre assim né, é aos poucos, **e conforme o jeito do aluno**, tanto com deficiência ou não, e cada aluno tem o seu tempo de aprender, as vezes um aprende mais rápido, as vezes mais devagar(+), ou como fala as inteligências múltiplas né, também, as vezes não aprende numa questão mas aprende em outra né, desenvolve de outro jeito, não é tudo igual...(Profa. Harriet, 2023).

**Excerto:** Aí é assim, vai de cada um né, **é o individual, porque cada um tem suas limitações**, os seus entendimentos, a sua compreensão, e a partir desse PONTO que elabora o planejamento, a atividade como vai ser (Profa. Claudia Andujar, 2023).

As professoras Harriet e Claudia Andujar explicitam em suas concepções sobre o processo de ensino-aprendizagem, a necessidade de trabalhar às práticas pedagógicas conforme o “jeito”, “individual” do aluno em sala de aula, e nos seguintes discursos continuam,

**Excerto:** O **processo é “bem” individualizado**, né, os sem deficiência também TEM suas particularidades (...) esse processo do ensino e aprendizagem, ele se dá de modo diferente (...) de aproximar do aluno pra ver é (+), como ele aprende melhor (Profa. Frida Kahlo, 2023).

**Excerto:** Acho que ambos(+), aprendem, dentro(+) do seu nível, da sua capacidade né, tem alunos que não tem necessariamente um laudo, não são necessariamente considerados alunos especiais, porém, a gente ver uma certa dificuldade, então, com esse aluno também tem que ter uma prática diferente,

**né, tem que usar metodologia diferente, um conteúdo diferenciado, então cada/ AMBOS vão aprender dentro do seu tempo, dentro o seu nível, e da sua capacidade** (Profa. Marie Curie, 2023)

As professoras Frida Kahlo e Marie Curie apontaram também a necessidade de o trabalho com os estudantes ser diferente, respeitando a singularidade do aluno. Em destaque, os discursos proferidos pela professora Marie Curie demonstraram algumas divergências. O primeiro é referente ao seu papel enquanto professora no processo de ensino e aprendizagem estar imbuído em práticas tradicionais, e quando questionada sobre a concepção acerca do processo de ensino e aprendizagem, reconhece a importância de utilizar metodologias diferentes. Essa discussão vai ao encontro da análise da pesquisa de Figueira (2008), a respeito da defasagem entre o que pensam e praticam. Nesse sentido, Lustosa (2019, p. 115) assinala que: “[...] há certa ambiguidade entre o discurso e a prática, ainda que exista o reconhecimento dos direitos, sua implementação plena não se efetiva”. Cabe dizer que “isso ocorre porque os indivíduos estão imersos e profundamente interligados à sociedade, em seu constante movimento, logo, são influenciados social e culturalmente pelo momento histórico” (Lustosa, 2019, p. 126).

Nesse ínterim, mesmo que as narrativas das professoras revelaram indícios de práticas tradicionais, estas reconhecem a necessidade de atender a singularidade do aluno com e sem deficiência, entendemos que o DUA seria uma opção metodológica para recorrerem a mudanças nas ações pedagógicas. Conforme a professora Frida Kahlo destaca, o processo de ensino deve ser de modo diferente e, nessa perspectiva, o DUA

[...]satisfaz as necessidades formativas para o planejamento de atividades pedagógicas inclusivas e oferece subsídios teóricos e práticos aos docentes na planificação do conhecimento científico, na elaboração de recursos pedagógicos para utilização no processo de ensino e de aprendizagem dos alunos, com e sem deficiência, com e sem dificuldade de aprendizagem (Sebastián-Heredero; Prais e Vitaliano, 2022, p. 34).

Acreditamos que o DUA, ao ser utilizado como um meio de prover as lacunas existentes nas concepções e práticas pedagógicas inclusivas, pode favorecer a elevação do acesso ao currículo de forma unânime, sem restringir ou alterar o teor dos conteúdos para o “mais fácil”. Em vez disso, contorna a situação aos modos de apresentação dos conteúdos aos estudantes com e sem deficiência.

Nessa perspectiva, ao questionarmos sobre qual seria o objetivo da escolarização dos alunos PEE, culminou-se uma concepção específica, conforme assinalam as professoras,

**Excerto:** Eu acho que hoje aqui dentro da nossa realidade, é para que o aluno consiga atingir o(+) necessário, se ele conseguir uma “leitura”, jóia! Uma escrita, e se ele conseguir a socialização, **eu acho que NÓS hoje estamos mais na SOCIALIZAÇÃO, do que mesmo a prática da leitura e da escrita, de acordo com cada necessidade** (Profa. Maria da Penha, 2023)

**Excerto:** Então eu acho assim, que ela precisa mesmo dessa so-ci-a-li-za-ção com todos aqui na escola, porque querendo ou não aqui é o MUNDO, diferenciado do que ela encontra em casa, então ela precisa, assim, trabalhar essas habilidades e conhecendo esses ambientes para futuramente ajudá-los na inclusão do mundo, né (Profa. Nise da Silveira).

Ao tecer concepções de inclusão circunscritas na socialização, com base no exposto, no entendimento das professoras, o aluno PEE ao frequentar o ambiente escolar desenvolverá as habilidades sociais e enfrentará melhor a vida em sociedade. De acordo com Lustosa (2019, p. 121), ao destacar a importância das ideias de Vigostski, que foram determinantes para a inclusão dos alunos com deficiência nas escolas comuns, a “[...] homogeneidade presente em indivíduos em condições similares de desenvolvimento impossibilitaria precisamente trocas enriquecedoras e promotoras de emergência de novas possibilidades de desenvolvimento”.

A ideia de Vigostki nesse caso, afirma que se o estudante tiver o mesmo nível de desenvolvimento entre seus pares, não alcança o desenvolvimento, diferente do que seria se tivessem contato com o outro que esteja avançado neste processo. Ao passo que os alunos com deficiência ao frequentarem a escola comum, por meio da socialização com a heterogeneidade, contribuirá para o desenvolvimento tanto para quem está em condição de deficiência quanto para o que não está.

Embora reconheçamos a importância desse aspecto, não é algo que deva ser considerado de modo isolado e suficiente para os estudantes PEE. Caso isso ocorra, deparamos com o modelo de integração dos alunos PEE, no qual é comum a socialização com os outros estudantes sem deficiência. No entanto, a forma de acesso ao currículo seria de acordo com o seu nível/capacidade e, às vezes, até segregada da turma. Na sequência, o excerto:

**Excerto:** Na minha opinião, tem aluno que VEM já com um certo conhecimento né, tem as suas dificuldades que acompanha a turma, acompanha conteúdos, mesmo tendo dificuldades, e tem aqueles que estão vindo, mas não estão conseguindo acompanhar a turma, está sendo mais/ **ser mais uma socialização né, tem um contato com os outros colegas** (Profa. Malala, 2023).

A partir do relato da professora Malala, parece que o aluno que não acompanha a turma fica restrito a uma mera socialização, não há indicativo de que a professora segrega o currículo

ao quesito conteúdo, mas pelo fato de não avançar com a turma, o aluno fica fadado a uma medida do modelo de integração, tendo por base que a socialização basta. Observa-se que a integração escolar no contexto escolar comum era por meio de serviços e atendimentos aos estudantes PEE de acordo com “o nível mais adequado seria aquele que melhor favorecesse o desenvolvimento de determinado aluno, em determinado momento e contexto” (Mendes, 2006, p. 391).

Com isso, o processo de integração teve em seu arcabouço um efeito cascata a respeito dos níveis de ensino, pois as pessoas com deficiência adentraram nas instituições escolares, e de acordo com sua peculiaridade é que planejavam a forma do processo de ensino do discente. Partindo desse pressuposto, temos o relato da professora Greta Thunberg, que entende que objetivo da escolarização seja “/.../ **integrar (+), o aluno na sociedade**, porque se a própria escola exclui, a sociedade também(+), vai acabar excluindo as pessoas né, o ser humano”, ainda sob esse viés, a professora remete a ideia de integração do aluno PEE na sociedade.

Isso vai ao encontro da pesquisa realizada por Sant’Ana (2005), que investigou a concepção sobre a inclusão escolar de 10 (dez) professores e 6 (seis) diretores de uma escola pública do ensino fundamental I. Foram realizadas entrevistas, sob o enfoque da análise de conteúdo. Nos resultados, foram constatados que as concepções dos participantes se aproximavam à concepção de integração, e que às vezes tinham alguma similaridade na orientação inclusiva. Castro (1997) *apud* Sant’Ana (2005, p. 229) verificou em seus estudos algumas das principais dificuldades semelhantes às que já foram mencionados que são: “formação insuficiente dos professores, baixos salários, falta de apoio pedagógico, infraestrutura, e condições de trabalho precárias”. Além disso, tivemos paridade na questão das dificuldades, que se assemelharam ao que refere a formação de professores e apoio técnico para os alunos com deficiência nas salas de aula comum.

Por essa via, em termos, demonstra-se a ausência de reflexão sobre quais seriam o modo operante de trabalho com os estudantes PEE, relativos ao processo de ensino e aprendizagem. Este fator talvez sugira que nossos professores ainda contemplam a estas concepções veemente e não se dão conta das possibilidades e tendências referentes aos modos de organização de ensino. Diante disso, os professores devem exercer as buscas em prol das mudanças necessárias em suas práticas e estratégias pedagógicas, se atentando às escolhas metodológicas e às formas de motivar e apresentar o currículo. Partindo disso, “buscar novas concepções, práticas e metodologias, a fim de haver mudanças positivas e significativas que atendam aos alunos de forma igualitária” (Bulcão; Silva e Alves, 2022, p.03).

Desse modo, é relevante considerar o processo individual e a inter-relação durante o desenvolvimento dos estudantes, estas duas vias são indispensáveis para que o processo de ensino e aprendizagem dos alunos em geral e PEE possam desenvolver de modo satisfatório.

Entende-se que, no processo individual, é necessário elaborar, por meio de ações pensadas, estratégias que garantam o acesso ao currículo, preservando seu teor e rigor, de modo que todos os alunos, com e sem deficiência, possam ser alcançados, sem empobrecer o currículo.

Com isso, faz-se necessário reconhecer que cada aluno aprende de uma forma, tem seu estilo de aprendizagem. Além disso, “[...] respeitar a individualidade de todas as pessoas significa dar oportunidades para todos aprenderem o mesmo conteúdo [...]” (Sebastián-Herederó, 2010, p. 198).

Nesse sentido, ao pensarmos os modos de ações pedagógicas e estratégias de ensino para o atendimento aos alunos, faz-se necessário buscar as novas tendências e formas de organização pedagógica. Ainda nos deparamos com os desafios postos no espaço escolar, dentre eles, a uniformização curricular inflexível, sob a égide de práticas tradicionais que, infelizmente, se perfazem nas ações de professores de modo abrangente. Isso talvez se justifique pelo contexto histórico que vivenciamos no passado, por meio de dominação de uns aos outros (Martins e Chacon, 2022).

Portanto, buscou-se por meio das narrativas das professoras, para este núcleo, compreender as concepções de professores dos anos iniciais sobre o processo de ensino e aprendizagem do aluno PEE na sala de aula comum. Averigou-se que estas concepções estão sob o enfoque do modelo de integração, embora pudemos perceber que as professoras reconhecem a necessidade do trabalho diferenciado com os alunos de modo geral e com deficiência, mas se esbarram nos problemas que atravessam os tempos, como insuficiência da formação inicial e continuada, escassez de recursos materiais e humanos, e de suporte técnico.

### **3.2 Núcleo de significação 3: Dificuldades e desafios na flexibilização do currículo: ausência de práticas inclusivas**

Nesta subseção, o eixo práticas pedagógicas será o ponto chave de discussão, em que se objetivou descrever e analisar as práticas desenvolvidas pelas professoras de anos iniciais do ensino fundamental, que buscam garantir a participação do aluno do PEE. Formado por 23 (vinte e três) pré-indicadores, que aglutinados originaram cinco (5) indicadores que são:

- ✧ Desafios no atendimento aos estilos de aprendizagem para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas
- ✧ Professor de apoio
- ✧ Práticas tradicionais
- ✧ O uso de práticas tradicional para o engajamento de alunos dos anos iniciais
- ✧ Ausência de flexibilização do currículo: escassez de estratégias pedagógicas

Sabe-se que a instituição escolar atualmente é um dos poucos lugares que manteve os modos de operacionalizar mesmo diante das mudanças que ocorreram na sociedade. Tais práticas são desenvolvidas de forma quase unânime nas escolas brasileiras. Entende-se que o cerne do ensino tradicional advém de um contexto político e histórico, cujo objetivo era a ascensão da burguesia na sociedade, já que a educação era para poucos (Leão, 1999).

Costa *et al* (2020) corroboram no sentido de que o ensino tradicional é uma tendência pedagógica liberal, em que visava as ações dos indivíduos por meio dos papéis que seriam desenvolvidos na sociedade, respeitando as “normas” sociais.

O método expositivo é uma das características fundamentais da prática de ensino tradicional, em que na relação professor e aluno, o primeiro assume um papel ativo, detentor de conhecimentos enquanto o aluno é totalmente passivo (Costa *et al*, 2020). Diante disso, não é de se estranhar que um dos indicadores seja as práticas tradicionais, cujo a relação professor-aluno ainda se mantém nesse formato atualmente, conforme a narrativa abaixo,

**Excerto:** Ah, de modo geral, com os outros, eu procuro seguir né, a **gente sempre tem que seguir aquele tradicional né, que é, o quadro, o giz, livro didático**, né, que isso é importante, porém, lógico, pra ter um desenvolvimento MELHOR de uma aprendizagem, a gente usa metodologias, como por um exemplo, o debate de tabuadas que eles vão ter, é o torta na cara, isso é pra que? Pra ter um avanço /.../ principalmente na matéria né, da matemática, que muitos tem uma dificuldade extrema...(Profa. Marie Curie, 2023)

Nesse sentido, a prática tradicional está imbuída em uma determinada concepção no processo de escolarização dos alunos, mas que este fazer docente não corresponde a atual realidade dos alunos que frequentam a instituição escolar, considerando a sociedade contemporânea. E segundo Leão (1999, p. 191) as concepções e práticas tradicionais “prosseguiram no tempo sob as mais diferentes formas”, afinal estas práticas continuam sendo a predileção dos professores na sala de aula. E os alunos com ou sem deficiência são frutos

desta geração atual, tecnológica e dinâmica. Nota-se um impasse nesse contexto no que se refere aos modos que está sendo realizada a ensinagem dos nossos alunos.

**Excerto: (...) eu vejo assim, que na sala de aula a gente não consegue dar um(+) olhar diferenciado, porque, geralmente (sala de aula) está cheia[...] é mais é o método tradicional de apostila né, sempre tem uma apostila adaptada né, para aqueles alunos. O que dá pra fazer diferente, é quando esse aluno participa do contraturno né, no reforço, aí sim você usa aqueles jogos, usa aquelas caixas dee/.../ silábicas né, formação de palavras...(Profa. Bertha Lutz, 2023)**

Segundo a professora Bertha Lutz, a justificativa em manter a prática tradicional está relacionada às salas de aulas cheias, e por isso esse método, que se configura numa prática com o uso de apostilas, não somente para os alunos sem deficiência, mas também para os alunos PEE. Conforme essa professora, a possibilidade de alternar o modo tradicional é quando o aluno frequenta no contraturno às aulas de reforço. Com isso, a prática pedagógica torna-se unidirecional, em que para Neves (2020), isto é uma pedagogia de transmissão dos saberes, que indica o distanciamento entre professor e aluno, em sua relação e interação com a turma em uma sala de aula, desconsiderando todas as categorias imersas num contexto de aprendizagem. Nessa narrativa, a professora espera um aluno imaginário, que numa sala irá obedecer, ser educado, com limpeza impecável e, principalmente, disciplinado. Os alunos devem seguir esse padrão.

Vale salientar, que a professora Bertha Lutz iniciou a sua carreira como docente pouco mais de quatro (4) anos. Ela não é uma profissional de longa data, talvez isso esteja relacionado à formação inicial e à falta da continuada, pois a participante também não possui especialização acima de 360 horas no currículo profissional. Em contraposição, será que pode ser como a sociedade vem sendo posta pela “mão invisível” que controla as ações indiretamente pela forma que está, por exemplo, a inclusão dos alunos PEE?

Ball (2005) traz uma discussão sobre performatividade e gerencialismo, uma análise contundente sobre as formas que os professores assumem o papel na sociedade, alimentando uma performatividade que é criada por meio de políticas, arrastando de modo geral, as pessoas a agirem de forma correspondente àquela reforma instaurada.

Nessa via, Ball (2005) nos apresenta uma perspectiva além de uma insuficiência ou ausência de uma formação por parte dos professores, mas encaminha uma nova reflexão de nos determos a quase sempre o mesmo problema, o porquê dos nossos alunos PEE não alcançarem com êxito o processo de escolarizar-se, o porquê os professores apresentarem essa dificuldade

extrema de agir e pensar no aluno PEE, será apenas a formação do professor? E o que está por trás das formações, como vem sendo pensados os nossos cursos de formação para professores da educação básica? São inúmeros questionamentos que nos convidam à reflexão.

Diante disso, a prática pedagógica acaba sendo afetada pela forma de quem adquiriu o conhecimento ou talvez pela ausência, sendo observado pelo processo de ensino e aprendizagem constituído ao longo do tempo, em que aos passos lentos contribui ou contribuirá para a identidade docente e conseqüentemente para a própria ação docente. Para Lopes *et al* (2016), a identidade do professor está atrelada ao currículo e ao período vivenciado, e isto advém da época que a formação foi realizada. Entretanto, mesmo que a formação se distâncie dos tempos atuais, logo desdobra-se nas práticas pedagógicas junto aos estudantes com e sem deficiência. São explícitas as práticas consideradas tradicionais, que conseqüentemente se materializam na forma como o professor exerce a ação com os alunos, de modo unilateral, como expressa na seguinte narrativa,

**Excerto:** Ah, eu, eu gosto muito de usar a premiação, eu acho que isso incentiva BEM o aluno, né, acaba que(+) é uma troca né, tem pessoas que são a favor desses métodos, tem uns que não, acha que o aluno tem que ir POR SI, por na cabeça que tem que aprender, mas as vezes até pela idade, pela imaturidade eu eu acredito que as vezes precisa de um incentivo, né, uma premiação...(Profa. Marie Curie, 2023).

O fato de a professora atribuir a responsabilidade de que deva aprender por si já é um indicativo de que a forma que está sendo aplicado o ensino não tem o peso do quanto o aluno está aprendendo ou não. Em termos gerais, a técnica utilizada pela professora faz parte do uso de práticas tradicionais para o engajamento de alunos, sendo explícito que a responsabilização de aprender acaba sendo unicamente do próprio aluno, pois está oferecendo um prêmio pelo seu resultado. Dessa forma, Ball (2005, p. 549) já nos alertava que “muitas vezes, as exigências de tais sistemas geram práticas inúteis ou até mesmo danosas que, no entanto, satisfazem os requisitos do desempenho”.

O modo como os professores abordam suas práticas e a forma como isso se traduz no modo de ensinar podem ser considerados reflexos de como o professor também está sendo martirizado na sua função enquanto professor, tendo que corresponder às exigências criadas pelos governantes. Talvez sejam as formas mais próximas dessas exigências, diante do processo da transformação social por meio da globalização exigente e imediatista. Isso é uma resposta estratégica, que causa efeito dominó, do macro ao micro, tendo como produto a competitividade e a avaliação de desempenho (Facci, 2010; Neves, 2020).

Tendo em vista esse grau de exigência imposto pelo sistema, as práticas dos professores se voltam para aqueles alunos sem deficiência, que podem corresponder de forma factual às expectativas de desempenho e competitividade desenhadas pelo sistema. Por isso, uma das queixas dos professores é a falta de tempo para aperfeiçoar, além do trabalho burocrático excessivo, restando-lhe uma fração de tempo para pensar na aula a ser aplicada no dia seguinte. Ao pensarmos no PEE nessa engrenagem dentro desse sistema, ele acaba sendo massacrado, tendo em vista que aos olhos dessa organização cultural rígida, busca-se o melhor desempenho, atendendo apenas estatísticas que não terá retorno mensurável para a sociedade (Ball, 2005).

E é tão forte esse aspecto de controle do sistema, reverbera nas instituições escolares essa lógica gerencialista e performativa como Ball (2005) assinala, e isso funde nas formas que se dão as estratégias que aplicam no processo de ensino e aprendizagem dos alunos com e sem deficiência e, perante a rigidez, tal lógica se perfaz nas ações dos professores diretamente com o aluno em sala de aula, conforme o exposto,

**Excerto:** Ah, a estratégia que eu, que eu(+) esse ano/. O ano passado também fiz isso né, eu motivei, **eu sempre falo que(+) as presenças né, o caderno em dias né, o conteúdo sempre(+)**; como é que fala;(…) completo né, e eu sempre dou uma premiação que é(2s) uma garrafinha, ou um chocolate, um pirulito né, (ditado) também já fiz, já fiz a premiação, então é essas coisinhas assim; para agradar; (Profa. Bertha Lutz, 2023).

Sob o cerne da incessante cobrança quanto à cópia da tarefa e da disciplina, aquele bom aluno, que é o ideário dos professores e que se espera numa sala de aula, se esvai em grandes frustrações quando se depara com o aluno oposto ao imaginário. Partindo disso, parece que as práticas pedagógicas dos professores se tornam mecanismos de controle sobre o aluno, e não há atenção para o que o aluno consegue realizar, ao que foi aprendido, às dificuldades e anseios destes alunos, e principalmente aos estudantes PEE.

Um outro aspecto importante a salientar é que essa estrutura escolar de ensino e currículo foi articulada para corresponder a uma parcela da sociedade, cujo início era somente para a pessoas abastadas financeiramente, enquanto a outra parcela da população sonhava com os estudos, mas que não fazia parte da realidade, “o reflexo da desigualdade entre os grupos sociais está nitidamente visível na história da educação, que mostra que as escolas foram pensadas para um pequeno grupo social privilegiado” (Rivero 2000; Delors, 2000; Reich, 1997 apud Ferreira, 2014).

Nesse sentido, a prática tradicional e seu uso para engajar os alunos com e sem deficiência numa sala tem sido um caminho que os professores encontraram para conter esse

aluno disciplinado, tornando-o mais próximo de seu imaginário ideal. Conquanto, na usuabilidade dessa prática pedagógica mais tradicional, tendo essa característica unidirecional, acaba sendo um desafio para o professor no atendimento aos estilos de aprendizagem do estudante para um desenvolvimento possível de práticas pedagógicas inclusivas na atualidade. Nos argumentos de Ferreira (2014),

A escola brasileira e suas comunidades encontra-se, portanto, submersas nas contradições políticas, enquanto simultaneamente procuram sobreviver aos graves problemas estruturais que as afetam, tais como salas superlotadas, falta de recursos pedagógicos, professores/as com qualificação falha, ausência de manutenção sistemática de seus prédios e, sobretudo, metodologias de ensino ultrapassadas, isto é, práticas pedagógicas do século XIX para ensinar crianças e jovens do século XXI (Ferreira, 2014, p. 84).

O autor destaca vários problemas no sistema da educação, dentre estes, as práticas pedagógicas consideradas ultrapassadas, levando em consideração a atualidade, pois espera-se por meio das ações dos professores o atendimento do aluno de acordo com seu estilo de aprender, buscando uma interação na relação professor-aluno em contraposição às práticas tradicionais. E isso gera um certo desconforto na prática do professor no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com e sem deficiência, pois na essência do desenvolvimento pedagógico com os alunos tem-se o enrijecimento ultrapassado do ensino tradicional. Com isso, podemos perceber nas narrativas das participantes esta dificuldade durante esse processo de escolarização dos estudantes, conforme expressa,

**Excerto: As vezes sim, eu ainda tenho um pouco de dificuldade nisso**, mas é, pode ser assim uma atividade só pra todo mundo, mas assim, abordando(+) a dificuldade de cada um, por exemplo, se o aluno lá tá numa atividade e ele reconhece só a primeira letra das palavras ou só as vogais, **então, naquele jogo, naquela brincadeira, naquela atividade vou trabalhar em cima do que ele sabe, trabalhando pra ele desenvolver, pra sair daquele estado dele, pra desenvolver** (Profa. Claudia Andujar, 2023).

A dificuldade colocada pela professora Claudia Andujar talvez esteja implicada no modo de como compreende os estilos de aprendizagem de seus alunos numa sala de aula. Outro aspecto é sobre o método adotado que recai nesse processo de ensino e aprendizagem que não alcança a todos estudantes de modo eficiente em seu aprendizado. Segundo Cerqueira (2008, p. 05), a partir da teoria da aprendizagem experiencial de Kolb (1984) “estilo de aprendizagem é um estado duradouro e estável que deriva de configurações consistentes das transações entre o indivíduo e o seu meio ambiente”. Subjaz ao entendimento compreensivo dos estilos de

aprendizagem que estes não se reduzem a como eu aprendo, pois é preciso considerar outros aspectos que devam ser imbuídos no contexto, como a questão cognitiva, o ambiente, o fisiológico de tudo aquilo que é inerente à construção do sujeito histórico.

Depreende-se que os estudos dos estilos de aprendizagem ajudam no desenvolvimento das práticas pedagógicas junto aos estudantes, tendo em vista o ajuste necessário para alinhar à definição dessas práticas (Thompson & Crutchlow, 1993 citado por Cerqueira, 2008). Nessa vertente, Lockart e Schmeck (1983), citados por Cerqueira (2008) demonstraram a importância dos ajustes dos estilos de aprendizagem ao realizar o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem do aluno que o tornam apropriado de acordo com cada um.

Conquanto, nas narrativas das professoras demonstram as dificuldades relativas ao atendimento aos estilos de aprendizagem, tendo em vista que suas práticas, em grande parte, estão de acordo com as práticas tradicionais. Isso acaba prejudicando o processo de ensino e aprendizagem, numa imersão de restrição quanto à necessidade do estudante.

O estudo de Muller, Lima e Cury (2013), teve como objetivo a construção de um objeto para aprendizagem sobre números reais na área de exatas, tendo como cerne o acesso aos estilos de aprendizagem contidos por meio do teste Index Learning Styles (ILS) aplicados a 54 alunos da disciplina Cálculo Diferencial no curso de engenharia, percebeu que nos cursos de exatas os alunos apresentaram dificuldade no cálculo matemático que advém da educação básica. Além deste aspecto, foi constatado que a forma que os professores apresentam o conteúdo, normalmente não atende a necessidade do estudante, tornando ainda mais difícil o desenvolvimento do aprendizado do discente.

Ainda sobre o estudo desenvolvido por Muller, Lima e Cury (2013), cujo teste de estilo de aprendizagem baseou-se no modelo de Felder e Silverman (1988), atribuem-se cinco dimensões de estilos de aprendizagem, a saber:

A primeira dimensão indica como o estudante prefere processar a informação, se de modo ativo, através de um engajamento em atividades físicas ou discussões, ou de modo reflexivo, através da introspecção. A segunda dimensão aponta o tipo de informação que os alunos preferem perceber: sensorial, ou seja, visões, sons, sensações físicas, ou intuitiva, por meio de memórias, ideias e discernimento. A terceira dimensão indica o meio pelo qual informação sensorial é mais efetivamente percebida: visual, que engloba fotos, diagramas, gráficos, ou verbal, por meio de palavras e fórmulas, escritas ou faladas. A quarta dimensão aponta a organização da informação com a qual o estudante sente-se mais confortável: indutiva, ou seja, quando os fatos e observações são dados e os princípios subjacentes são inferidos, ou dedutiva, quando os princípios são dados e as consequências e aplicações são deduzidas. Por último, a quinta dimensão envolve a maneira como o estudante progride na direção da compreensão: sequencialmente, em uma progressão lógica de

pequenos passos, ou globalmente, em largos saltos, tendo uma visão global. (Muller, Lima e Cury, 2013, p. 10).

Os pesquisadores utilizaram os resultados alcançados para o desenvolvimento de material em prol do aprendizado de acordo com o estilo de aprendizagem dos estudantes. Nota-se que, nos estudos sobre o estilo de aprendizagem, há autores com diversas vertentes. A intenção é que a partir da compreensão dos estilos de aprendizagem dos estudantes, os professores possam lançar propostas que objetivam ao pré-requisito do aluno, que é como ele aprende.

Entretanto, pode ser um dos problemas no desenvolvimento de práticas inclusivas o fato de que no tecer da aula “dada”, o professor interaja apenas com um tipo de método, que já foi demonstrado: o expositivo e, com isso, se apegue apenas às dificuldades de que o estudante não aprende, sem ao menos lançar outros meios de desenvolvimento da prática em sala de aula. De acordo com a narrativa da professora,

**Excerto:** Não, eu, não consigo. Porque eu vejo que (+) tem, aluno, que (;num;)(+), não está compreendendo, não está escrevendo, então assim, (eu acho que ele não fica) igualitário ali, no atendimento (e na)/ e não adianta eu dar atividade que ele não vai conseguir realizar, então, ;eu acredito que não; ( Profa. Bertha Lutz, 2023).

Dessa forma, o professor no auge da prática, se reduz a uma forma de apresentação do conteúdo, em algumas ocasiões nem há o plano B, nem ousa experienciar as outras formas de apresentações que possam atender de fato a como os estudantes têm mais facilidade de assimilar a complexidade do novo exposto. Mas, o que é de praxe, e quase sempre ocorre é que quando o professor se depara com estudante que não consegue acompanhar o estilo de ensinagem do professor, acaba procurando ajuda do outro profissional, nesse caso, o professor de apoio, para ajustar aquela dificuldade presente.

Este profissional numa sala de aula, para uns, é a salvação e para outros, não há necessidade porque dão conta “sozinhos” de tudo e de todos os estudantes numa sala de aula. A narrativa a seguir retrata como uma das professoras regentes vê este profissional,

**Excerto: (...)** pela FALTA do PROFESSOR DE APOIO, eu acho que fica um pouco a desejar eu acho que se tivesse o professor de apoio seria mais fácil, porque aí enquanto eu estava com os outros/as crianças. (...) enquanto /.../ eu trabalho com os outros, o professor de apoio ficaria /.../ ( Profa. Greta Thunberg, 2023).

A professora regente deixa evidente a sua forma de compreensão em torno do profissional de apoio, considerando que além de não traçar mais de uma forma sobre o desenvolvimento das práticas, parece que também responsabiliza o tratamento do aluno PEE somente a este profissional de apoio. Entendemos que o principal responsável em uma sala de aula é o professor regente, ele que conduzirá o planejamento, instrução e avaliação para o estudante junto ao professor de apoio, ou seja, ambos devem agir de forma colaborativa e não individual. A autora Fraga (2016) declara que

(...) as diferentes experiências, opiniões e conhecimentos que os professores possuem, se realizado um trabalho conjunto, tendem a auxiliar uns aos outros acerca dos problemas enfrentados cotidianamente no âmbito escolar (Fraga, 2016, p. 43).

Coadunando com que a autora propõe, se o professor regente junto ao professor de apoio trabalharem juntos, os discentes terão mais possibilidades de aprenderem e, em consequência, as práticas pedagógicas terão chances de serem mais inclusivas, ao formar associação dos pensamentos em prol do desenvolvimento da turma com e sem deficiência.

A partir das nuances apresentadas sobre as dificuldades e desafios na flexibilização do currículo, tem em seu cerne a ausência de flexibilização do currículo e com isso a escassez de estratégias pedagógicas. Notoriamente, por meio das narrativas das professoras, devido à predileção de certa prática, algumas concepções sobre as formas de aprender são incorporadas ao desenvolvimento.

Percebamos que os estudantes ao deparar-se com apenas um modo de apresentação e forma de ensinagem, ao encontrar no caminho algo que seja diferente daquela forma que aprendeu, talvez gere estranheza. E no entendimento de Schmitt e Domigues (2016, p. 361) “entender os instrumentos que são utilizados nas práticas de ensino é vital para incorporá-los de maneira eficiente em sala de aula, trabalhando seus pontos fortes e distribuindo semelhanças e diferenças entre eles”. Para que isso ocorra, as práticas que são desenvolvidas devem perpassar por diferentes formas de apresentação, e em muitas vezes, a partir das narrativas se restringem a pouquíssimos métodos pedagógicos, assim expressam as participantes da pesquisa,

**Excerto:** Eu gosto de apresentar um vídeo né, e trazer também o material escrito para eles terem né, impresso no caderno, então geralmente uso essas duas formas (Profa. Bertha Lutz, 2023) .

**Excerto:** (...) eu a cada conteúdo que eu vou explicar, eu tento(+) passar todas as informações possíveis que eu consigo para os alunos, da mais fácil a mais difícil né. Faço diversas perguntas relacionada com aquele conteúdo (Profa.

Malala, 2023).

**Excerto:** (...) eu tento o MÁXIMO, aquele que tem mais facilidade, /.../ eu trabalho de uma maneira, eu trabalho com TODOS a mesma maneira, é, mais aquele com dificuldade, ehh não é fácil, as vezes as aulas enrolam, não “rende” e a gente fica preocupado com isso, que a gente tem uma matriz de habilidade pra /.../ cumprir, mas as vezes eu tenho que esquecer isso aí, porque eu acho que tem (+) que preparar o aluno, para estar preparado para a série seguinte (Profa. Amélia Earhart, 2023).

Certamente, nas narrativas das professoras incorporam aspectos relativos à formação, concepção de mundo, a filosofia em que se baseiam, mas é nítido visualizar poucas estratégias que são realizadas por estas professoras, se restringindo a formas verbais, vídeos e descontentamento de não conseguir o aprendizado do estudante por meio daquilo que propôs. Claxton e Murrell (1987) citado por Schmitt e Domingues (2016, p. 362) “recomendam que os professores busquem compreender a importância das necessidades pessoais e das formas diferentes de aprender e as apliquem em suas aulas”, nessa perspectiva talvez possam ressignificar suas práticas por meio dessas tentativas em compreender seu aluno com e sem deficiência, e com isso garantir o acesso a educação dos alunos PEE.

### *3.2.1 Núcleo de significação 4: Os distanciamentos no desenvolvimento de práticas pedagógicas ao conceito DUA*

Como não se pode aprender a nadar permanecendo na margem e, pelo contrário, é preciso se jogar na água mesmo sem saber nadar, a aprendizagem é exatamente igual; a aquisição do conhecimento só é possível na ação, ou seja, adquirindo esses conhecimentos (Vigotsky, 2003, p. 296)

Assim como no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, onde é necessário lidar com o inesperado em busca de mudanças e objetivos, espera-se que os professores demonstrem essa perspicácia nas práticas pedagógicas, de modo a abranger todos os estudantes, com e sem deficiência. As práticas devem atender ao contexto geral, advindo da demanda social, considerando critérios étnicos, sociais, de gênero e tudo que foge da condução padrão da sociedade.

Dessa forma, essa subseção foi formada por 59 (cinquenta e nove) pré-indicadores, aglutinados, os quais originaram quatro (4) indicadores que são:

- ✧ Quem são os alunos que “acompanham a turma”?
- ✧ Simplificação curricular: inclusão ou exclusão?
- ✧ Oralidade, aulas expositivas, livro didático e xerox: modos tradicionais de apresentação/instrução curricular dos professores de anos iniciais

✧ Oralidade, desenho e a escrita, os principais meios de expressão da aprendizagem e suporte de comunicação

A reflexão de Vigostky transparece uma ideia que originou no passado, mas ao mesmo tempo contemporânea e necessária. A sentença circunscrita foi iniciada de acordo com as velhas práticas e que também se manifestam no mundo atual. Contudo, a sociedade nesse tempo sofreu transformações em seus modos de pensar e agir, mudaram-se também os perfis dos estudantes. E por que as práticas pedagógicas continuam seguindo as velhas ações e não são subsidiadas pelas novas teorias e métodos que foram surgindo nesse tempo? Tal reflexão nos leva aos estudos de Josetti (2013), que objetivou compreender o trabalho pedagógico dos professores de língua portuguesa nas séries do 6º e 7º referente ao processo de ensino e aprendizagem, subsidiado na teoria de Vigotsky. E com isso percebeu que o modo do processo de ensino e aprendizagem afetava nas questões de evasão e fracasso escolar dos estudantes.

Mais uma vez, o trabalho pedagógico acionado pelo sistema educacional bem como por quem o executa que, no caso, é o professor em sala de aula, carece de ações ousadas que considerem outras vias que abarcam este processo do ensino e aprendizagem. Nesse sentido, o conceito DUA talvez seja uma resposta naquilo que o russo Vigotsky buscava no século passado, a comunhão do interno e externo que promulgam aprendizagem e desenvolvimento, tendo em vista que o conceito do DUA é regido pelo viés do cognitivo, mas em seu aspecto é contido a imersão do ambiente. Para Cordeiro (2020, p. 723) “sua conceituação tem como base os estudos neurais, carrega em sua gênese o elo fundamental da inter-relação entre o cognitivo e o afetivo”, sendo estes alguns dos indicativos dos estudos por diferentes autores.

O DUA causa efeito de que as ações devam pormenorizar a todos os estudantes, de modo a compreender os estilos de aprendizagem e ao mesmo tempo os professores criarem ou tornar melhor eficaz os modos que são apresentados os conteúdos. A partir desse cuidado na perspectiva de uma educação inclusiva, os distanciamentos das práticas ao conceito DUA poderão se estreitar. Apesar de que nas narrativas das professoras participantes delinearam mais estes distanciamentos, por meio do indicador “quem são os alunos que acompanham?”, conforme os excertos,

**Excerto: (...) aqueles sem adaptações, são aqueles alunos que a gente vê que acompanha né,** ah, fala que acompanha a turma né, quer dizer, que eles estão acompanhando. Aí embora, a gente tenha na sala que a gente vê, tem a dificuldade, MAS se ele conseguir acompanhar né, tem aluno que as vezes tem até algum laudo, né, alguma coisa assim né, PORÉM, ele consegue acompanhar, não tem nenhuma necessidade de ficar adaptando, **então se a**

**gente ficar adaptando, adaptando em vez de ter um progresso pode haver um regresso** (Profa. Marie Curie, 2023).

**Excerto: São alunos que mostram bom desenvolvimento (+), de acordo com o dia a dia né, esses não precisam, é (+), adaptação é mais pra esses alunos especiais, aqueles com mais dificuldade de aprendizagem, é(+), e assim** (Profa. Amélia Earhart, 2023).

Conforme as narrativas demonstram, infelizmente há uma dicotomia no tratamento durante o processo de escolarização entre os estudantes com e sem deficiência, baseado na perspectiva acadêmica, marginalizando outros pré-requisitos que são necessários para as possibilidades de aprendizagem tanto interna como externamente, bem como um olhar crítico sobre a própria prática exercida. Leite e Eidt (2012), explicitam que,

[...] o reconhecimento as necessidades educacionais especiais e a obrigatoriedade da escola em dar respostas educativas para os alunos com deficiência, nas classes comuns do ensino fundamental, pressupõe transformações na dinâmica escolar e no planejamento de aula feito pelos professores. Isto quer dizer que esses devem ofertar as melhores condições possíveis de ensino, para que todos os alunos possam desenvolver seu potencial acadêmico (Leite e Eidt, 2012, p. 71).

A perspectiva nesse processo de ensino e aprendizagem deve constar reflexões e possibilidades a partir da ação docente, e endereçar a estas mudanças no seu íntimo e individual e logo transcender ao contexto que está inserido. Não basta apenas se apoiar naquilo que falta, culpabilizar o sistema pelas mazelas e precarização da educação com os estudantes com e sem deficiência, isto é, não é um indicativo de que não haja problemas, pois eles existem. Porém, parece que o ciclo continua a repetir, sem mudanças nas ações e reproduzindo os discursos de culpabilização somente ao outro, e pouco importa a própria autocrítica enquanto sujeito histórico circunscrito na sociedade, “pressupondo que as diferenças são constituintes do ser humano e caracterizam-se como maior riqueza da vida em sociedade” (Leite e Eidt, 2012, p.71). Nessa direção, para alcançar mesmo que seja minimamente o atendimento de um trabalho por meio de práticas pedagógicas inclusivas, torna-se valioso debruçarmos em propostas educacionais que subsidiarão a atividade docente em sala de aula. Isso impactará diretamente o aluno PEE na sala de aula, o qual recebe uma simplificação curricular diferente dos outros alunos. Contudo, nem todos estão “preparados” e aceitarão de bom grado, então, será inclusão ou exclusão em uma ação docente com este aluno? No entendimento de Souza (2018, p. 39) “o currículo escolar pode ser um instrumento propiciador de interação social, bem como, razão para o desenvolvimento cognitivo e emocional dos sujeitos”, considerando esse fator, pode ser que dependendo da forma que o currículo é apresentado, e a lida com a situação

individual do aluno em sala de aula, poderá ocorrer sim a exclusão por meio da simplificação curricular.

Desse modo, em uma das narrativas das professoras participantes, destacam-se alguns apontamentos que evidenciam tais distanciamentos ao conceito do DUA,

**Excerto:** (...)ACOLHIDA, gosto muito de história, de cantar musiquinha. Primeiramente, eu QUERO ganhar meus alunos, eu gosto daquela acolhida, de ACOLHER MESMO, porque se você acolher os alunos, a aprendizagem vai ser (+) né(+) **na história você vai trabalhar a oralidade, a interpretação de texto**, porque que os alunos hoje a maioria não sabe interpretar uma frase? Cê passa uma frase e fala, vamos interpretar, ninguém sabe...;porque não conta história; eu conto história pra eles, eu falo, presta atenção porque vou fazer perguntas, eles já sabem... **depois que termino história eu vou trabalhar em cima da história, trabalhar a oralidade, interpretação, sabe, raciocínio, isso é importante** (Profa. Anne Frank, 2023).

Denota-se que a verbalização da professora está em contraposição a um dos princípios do DUA, “o que da aprendizagem”, que nada mais é que pensar sobre os modos de apresentação do currículo, em que não há somente um meio de representar o currículo aos estudantes. Isso porque existe uma conotação de variantes que podem ser utilizadas (Cordeiro, 2020). Mas nas práticas, conforme a narrativa da professora Anne Frank, nota-se uma predileção em seu método, nesse caso voltado para a oralidade. Isso nos leva à reflexão: será que atende a todos naquela turma? Conquanto, demonstra que tal preferência é pensada somente por quem executa, mas não flexiona estes pensamentos aos estudantes que irão receber aos ensinamentos. Já nas narrativas a seguir tem-se a oralidade junto às aulas expositivas e o livro didático como um dos principais modos de apresentação na instrução curricular,

**Excerto:** É, nós trabalhamos aqui, livro didático, é(+) folhas xerocopiada e o quadro. **Fazemos exposição oral, né, da forma um pouco mais/bem tradicional (inaudível) /.../. Trabalho /.../ muito com eles muito a parte oral , a participação, opinião, observação deles, então a partir de um assunto, por exemplo, ontem na aula de Ciências, é, mesmo que era uma aula mais EXPOSITIVA, a partir das experiências deles eu consigo chegar à muitos assuntos ((risos))** aonde é que eu tenho que podar um pouquinho eles, então a minha aula, sendo o terceiro ano, eu acho que parte da o--ra--li--da--de pra depois partir para a escrita é de IMENSA importância (Profa. Maria da Penha, 2023).

**Excerto:** **Eu costumo usar o livro didático, porque é um material rico né,** que eles têm, quando necessário a gente traz de casa, igual essa semana mesmo trabalhamos álbum de fotografia, então, a gente traz de casa para estar mostrando, quando vai trabalhar uma receita, traz os ingredientes de uma receita em específico para trabalhar, pra mostrar para eles ali, o passo a passo[...] (Profa. Lélia Gonzáles, 2023).

A reflexão de Cordeiro (2020, p. 724) diz que “a partir da visão holística se evidencia a variedade de recursos para a remoção de barreiras e a construção de estruturas de interesses, representações, ações e expressões dos sujeitos”. Nessa perspectiva, os princípios do DUA se distanciam diante das narrativas das professoras, em que há contraposição devido à restrição a uma preferência de representação/ instrução curricular.

Outra questão é, que para além dos modos de representação do currículo, outro princípio do DUA é o “como da aprendizagem”. Ficou evidente nas narrativas das professoras que também houve esse distanciamento, o que nos leva a refletir sobre como os estudantes estão expressando seu aprendizado no dia a dia. Será que todos conseguem? Nas verbalizações das professoras participantes este aspecto ficou eminente. A seguir algumas narrativas que demonstram,

**Excerto:** Então, tem os momentos que eles tem, vários momentos na sala que eles tem(+) que SÃO DELES NÉ, que a gente tira um momento, as vezes pra eles usarem uma folha branca, né, que eles expressam(+) o que eles querem, as vezes eles, **eles expressam na forma de ‘desenho’, as vezes eles expressam na forma de colagem, de “recorte”, na forma também de expressão corporal, que tem os momentos que eu deixo eles** ah é, uma parte da aula que eu deixo eles CANTAREM, então, tudo isso é muito relacionado, inclusive os que tem alguma deficiência eles, eles(+) se eles tiverem vontade, e se eles quiserem ;também;, é sempre tá aberto (Profa. Sofia Ionescu, 2023).

**Excerto:** (...) a gente usa várias formas, a gente usa a linguagem/ a aula expositiva, mas aí tem o momento da /.../ ESCRITA, tem o momento que eles também, **ELES mesmo se expressam (então é) bem coletivo** (Profa. Sofia Ionescu, 2023).

**Excerto:** A gente faz leitura do que está sendo trabalhado, e depois eu faço perguntas assim, aleatórias a respeito do assunto né geralmente eles “interagem”. **Então assim, eu percebo assim, que eles aprenderam, aí depois a gente vai para a atividade registrada no caderno** (Profa. Bertha Lutz, 2023).

**Excerto:** Ainda uso um pouco o método antigo, né, que é o oral, eu faço muitas perguntas para que eles respondam e deixo eles se expressarem (Profa. Dorothy Mae).

E dentre as outras narrativas não mencionadas, percebe-se que no desenvolvimento das práticas apareceram com frequência a oralidade, o desenho e a escrita como um dos principais meios de expressão da aprendizagem e suporte de comunicação junto aos estudantes com e sem deficiência. Sendo que uma das tarefas da escola é garantir o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas, na sala de aula e fora dela, pois o espaço educacional é para todos. Nesse sentido, adequar e ajustar o currículo que possibilite o ensino do abstrato ao concreto,

deve-se contemplar nas formas de expressões que os estudantes possam fazer parte também (Leite e Eidt; Capellini e Rodrigues, 2012).

Entendendo que o DUA, segundo Prais e Rosa (2017, p.417) “consiste na flexibilização do plano de ensino docente, que amplia as oportunidades de aprendizagem dos alunos pela adoção de objetivos, de materiais, e de métodos diferentes”, vale ressaltar que as narrativas das professoras participantes evidenciam que em suas práticas elas fazem uso de alguns métodos como meios de suporte para que os estudantes expressem o que aprenderam.

Em suma, nas práticas pedagógicas exercidas pelas professoras participantes encontram-se aspectos que necessitam de reflexões sobre os modos que são apresentados os conteúdos. No que se diz respeito aos meios e suportes de expressões da aprendizagem dos estudantes e ao DUA, a proposta é encaminhar possibilidades para as práticas pedagógicas se tornarem inclusivas e universais, de modo a atender alunos com e sem deficiência. A seguir, em contraposição a essa seção, serão discutidas algumas ações docentes que abarcam alguns aspectos do conceito DUA.

### **3.2.2 Núcleo de significação 5: Flexibilização do currículo: algumas aproximações ao conceito do DUA**

Nesta subseção, ao contrário da anterior, serão apresentadas e discutidas algumas práticas pedagógicas que se aproximam ao conceito do DUA. Este NS foi composto por 88 (oitenta e oito) pré-indicadores, que ao serem aglutinados formaram 9 (nove) indicadores para este núcleo, que são:

- ✧ Percepções que aproximam do conceito DUA
- ✧ Respeitando as diferenças: flexibilizando currículo
- ✧ Recursos audiovisuais online como estratégia nas práticas pedagógicas
- ✧ Além dos livros didáticos: diversificação nos modos de apresentação/instrução curricular
- ✧ Artes, Ciências, Geografia, História, Ensino Religioso: conteúdos curriculares que não necessitam de estratégias inclusivas na percepção de professoras dos anos iniciais
- ✧ Atividades que possibilitam o atendimento às necessidades dos alunos com e sem deficiência
- ✧ O uso das redes afetivas por meio dos estímulos verbais (autoestima; encorajamento), contação de histórias e desenhos

- ✧ Ludicidade, brincadeiras e materiais concretos nos anos iniciais: estratégias de ensino especializadas ou universais?
- ✧ Adequação das práticas aos estilos de aprendizagem

A despeito da garantia do acesso à educação e sua qualidade de ensino nas escolas públicas brasileiras, existe uma lacuna entre o que projeto “maior” referente à qualidade de ensino dispõe e ao que se encontra na realidade no chão escolar, pois o que é esperado em uma educação pública de qualidade é uma formação às pessoas que pudessem refletir melhor sobre a sociedade onde estão imersas e logo inferir mudanças de ações para promover talvez qualidade na vida social. Ao invés, Flores, Belo e Tartuci (2013) denunciam advergências ao que realmente está contido no projeto de “qualidade de ensino” nas escolas públicas, sendo ofertado o mínimo, em que preconiza a massificação do trabalho por meio dessa qualidade oferecida.

Dessa forma, ao pensarmos em currículo, na forma que está exposto, um tanto longe do real, isso acaba afetando os serviços educacionais de modo geral, na questão inclusive de como flexibilizá-lo. E este mesmo currículo foi construído, formado e pensando apenas em como a pessoa em sociedade irá contribuir por meio da produtividade? Ao levar a cabo essa reflexão, percebemos que o olhar social para as pessoas com deficiência está geralmente vinculado ao capacitismo, à percepção de não produtividade e à inferioridade. Esse olhar reverbera em todos os espaços sociais, especialmente na escola, que deveria se contrapor a esses aspectos. Com isso, o currículo escolar na via inclusiva deve refletir a necessidade de viabilizar os contextos sociais, caracterizando-os de forma holística, ou seja, alcançando todos/as os/as estudantes na escola, a fim de possibilitar uma formação humana menos tecnicista (Heredero, Prais e Vitaliano, 2022; Plesch 2009). Souza (2018) corrobora na discussão de que o currículo ainda apresenta nuances disformes para caracterizar uma educação inclusiva.

No entanto, mesmo com diversos obstáculos que impedem a ascensão dos estudantes com deficiência alcançarem seus direitos adquiridos ao longo do tempo, algumas narrativas das professoras demonstraram ações positivas que poderiam ser o início de mudanças no espaço escolar, ainda que se encontrem, por vezes, insuficientes e até mesmo sem o devido apoio necessário. Partindo disso, nas narrativas das professoras nessa subseção, percebemos que há algumas aproximações ao conceito DUA, incluindo algumas percepções e formas relacionadas às práticas pedagógicas, conforme as seguintes falas,

**Excerto: Desenho Universal /.../ seria uma forma universal (de inserir)**

**todas essas crianças, de trabalhar com todas essas crianças da mesma forma ((finalizou como se fosse uma pergunta novamente))** (Profa. Sofia Ionescu, 2023).

**Excerto: Eu imagino ser (+) um desenho assim que todos os alunos vão aprender a mesma coisa, de métodos talvez diferente, mas que vai chegar num lugar só.** (Profa. Harriet, 2023).

Por conseguinte, as professoras Sofia e Harriet tiveram suas percepções próximas ao conceito DUA, mesmo que ambas não conhecem a essência teórica, as reflexões trazidas apontam e se assemelham ao conceito do DUA. Nesse sentido, coaduna ao que Gamboa (2010) prescreve a respeito da teoria e da prática, em que determinado contexto e época são levados a distinções, mas que na dialética por meio da contraposição se tornam uma unidade e contraposição ao mesmo tempo. E nessa lógica, percebe-se que as professoras de modo geral, tentam a flexibilização do currículo na tentativa de respeitar as diferenças em sala de aula. Isso é nítido quando narram sobre algumas possibilidades de mudanças durante a execução da prática em sala de aula, conforme algumas verbalizações a seguir,

**Excerto: Eu tenho sempre o plano B, caso assim não dá certo, por exemplo, eu preparo uma aula(+) eu gosto muito de trabalhar a televisão, sempre eu gosto de passar um textinho, uma historinha sabe, ah mais não tem televisão, então, já tem um somzinho lá, data show, as vezes está estragado sabe, eu gosto muito assim, trabalhar a musiquinha colocar eles pra fazer atividade(...)** (Profa. Anne Frank, 2023).

**Excerto: A gente vem com planejamento pronto, ihh sempre tem que ter uma cartinha na manga, porque nem todas as crianças elas consegue adquirir o conhecimento daquela “forma” (++)** (Profa. Rosa Luxemburgo, 2023).

**Excerto: (...) eu acredito que cada criança vai aprender de uma forma, então, é de uma forma diversificada, mas(+), de acordo com a necessidade dela** (Profa. Greta Thunberg, 2023).

**Excerto: Assim, eu, no planejamento eu coloco, mas as vezes penso no plano B, as vezes não na hora do planejar, mas já tá na sala, e as vezes não acontece o que a gente quer, aí então vem a hora /.../ Já repenso, mudo rapidinho, mudo a estratégia** (Profa. Claudia Andujar, 2023).

Nesse ínterim, por mais que as professoras façam seu planejamento, durante a execução, demonstraram a preocupação de realizar algumas mudanças relativas aos alunos que não estavam conseguindo de fato acompanhar a primeira forma de instrução. No entanto, na verbalização da professora Claudia Andujar, ela descreve uma ação que não condiz com o ato de planejar em si, mas com as mudanças prescritas que ocorrem na medida em que as ações são realizadas. Nesse sentido, parece faltar um momento de reflexão sobre as possíveis ações, a fim de não somente tomar medidas de forma momentânea nesse caso. E segundo a pesquisa

realizada por Veltrone e Mendes (2009), os resultados apontam a necessidade de personalizar o planejamento educacional de modo que atenda a diversidade dos alunos com e sem deficiência. E, às vezes, a depender de como é o processo de ensino e aprendizagem do estudante, é necessário fazer o Plano Educacional Especializado (PEI), que recentemente está em tramitação para homologação, com o Parecer 050/2023, que traz em seu bojo a exigência da elaboração do PEI para os alunos com Transtorno Expectro Autista (TEA).

Por outro lado, como discutido nas seções anteriores, as professoras demonstram uma predileção pelas práticas tradicionais, recorrendo aos livros didáticos para ensinar aos alunos. No entanto, ao serem indagadas sobre a diversificação nos modos de apresentação de conteúdo, surgiram outros métodos de instrução. Um desses métodos preconiza o uso de recursos audiovisuais online, conforme expresso nas falas,

**Excerto:** (...) eu trabalho assim, bastante de forma /.../ **eu acredito que não só falando (inaudível) eu trabalho “muito” com (+) a televisão, eu uso muito recurso de VÍDEOS, eu (++) mostro muito a prática (...)** por exemplo, nós vamos fazer um trabalho, trabalhar receita, gênero textual receita, a gente vai fazer receitinha, éé bilhete, a gente trabalha, faz bilhetinhos, pra criança, então é dessa forma (Profa. Rosa Luxemburgo, 2023).

**Excerto:** Uso, uso muito/ aa eles são muito ateados na parte /.../ da parte da tecnologia, no celular, a maioria dos alunos éé já usam o celular, só que como eu não tenho disponibilidade /.../ deles levar o celular **eu uso a televisão, a gente usa é recursos por youtube, por exemplo, na parte de alfabetização quando é a parte de /.../ que eu trabalho com a parte de /.../ que eu trabalho com a parte da leitura e da escrita e da alfabetização mesmo (e) da consciência fonológica (+) eu uso muita coisa que tem na internet, tipo vídeozinhos né, que chamam a atenção deles,** além de /.../ histórias, de vídeos que eles gostam no dia a dia, a parte mesmo de conhecimento, sílabas, numerais, **e isso engloba tanto quem tem deficiência quanto não (...)** (Profa. Sofia Ionescu, 2023).

**Excerto:** Ah, nós usamos mui--to(+) o visual né, tanto pra quanto para o outro, nós usamos o visual, a associação de imagens, se precisar vídeos nós usamos (Profa. Dorothy Mae, 2023).

Nota-se que os recursos audiovisuais citados pelas professoras são voltados para o imagético, o uso da televisão por meio de vídeos, considerado como um dos instrumentos da Tecnologia Assistiva<sup>22</sup> (TA). Segundo Borges (2015), há recomendações por meio de documentos oficiais, tais como Decreto 3.298, de 20 de dezembro de 1999, e o Decreto 6.949, de 25 de agosto de 2009, a autora assinala ainda que os limites da pessoa com deficiência podem

<sup>22</sup> Segundo Sant’Anna e Zulian (2006, p. 947) *apud* Verussa (2009) “[...] a Tecnologia Assistiva se compõe de recursos e serviços. Os recursos são todo e qualquer item, equipamento ou parte dele, produto ou sistema fabricado em série ou sob medida utilizado para aumentar, manter ou melhorar as capacidades funcionais das pessoas com deficiência.”

ser minimizados pelo uso da TA. Verussa (2009) afirma que o uso do TA pode ser dos recursos simples até mesmo aos recursos complexos, em que demandará um estudo pelos especialistas ao desenvolver os próprios materiais até a execução, tendo em vista diminuir ou sanar as barreiras presentes no ambiente escolar no processo de ensino-aprendizagem.

Além disso, algumas das práticas pedagógicas executadas pelas professoras rompem a barreira das práticas tradicionais, como por exemplo o uso do livro didático, algumas verbalizações expressam isso:

**Excerto:** É é, geralmente vem em o material impresso, xerox, a gente pode utilizar (+) as vezes um retroprojeter da escola, o computador, a caixa de som, tudo esses (Profa. Sofia Ionescu, 2023).

**Excerto:** Bom, a apresentação dos conteúdos geralmente a gente faz de forma(+) é expositiva e dialogada, e muitas das vezes usa o recurso do material impresso, que eu gosto bastante do material impresso, do livro didático né, é é igual por exemplo, a cadeia alimentar, no início como ela /.../ vou dar o exemplo de um conteúdo que até no início não precisou de adaptar tanto né, que foi meio geral pra todos, a gente assistiu um filme, então, isso é um recurso, pra eles entender um pouquinho da cadeia alimentar/.../ (Profa. Marie Curie, 2023).

**Excerto:** No planejamento, geral, na sala de aula, tem que ter acolhida, não pode faltar a acolhida (+) éé, quando vai apresentar o conteúdo novo(+) éé muito importante levar alguma coisa “concreta”, se eu vou falar sobre ‘sentidos’, né, levar o material para que as crianças possam PEGAR, SENTIR, TOCAR. Então, tem conteúdo que é “necessário”/ (...) (Profa. Frida Kahlo, 2023).

Percebe-se que, mesmo nas tentativas de inovar algumas práticas e adotar novas metodologias e estratégias, as falas das professoras demonstram a dificuldade de se desvincular das práticas mais tradicionais. Além disso, na ministração das disciplinas de Artes, Ciências, Geografia, História e Ensino Religioso, que são conteúdos curriculares que, segundo os relatos das professoras participantes, não necessitam de estratégias inclusivas, esse fator pode ser atribuído ao fato de que o próprio sistema prioriza o ensino de Português e Matemática. Essa prioridade é constatada por meio das avaliações externas realizadas nas instituições escolares públicas brasileiras. Fernandes (2023), em sua pesquisa, objetivou relacionar e avaliar fatores socioeconômicos e de infraestrutura escolar com o desempenho acadêmico de alunos do ensino fundamental, partindo de uma pesquisa referente a essas avaliações das disciplinas de português e matemática.

A autora destaca a discussão ainda sobre os direitos da garantia da educação por meio das legislações vigentes, em que ela cita a Declaração dos Direitos Humanos. Nesse ínterim, revela-se que os aspectos no processo de ensino e aprendizagem nem sempre são

correlacionados à prática direta do professor, pois há outras ferramentas que acabam por influenciar todo o processo, em uma narrativa percebe-se que,

**Excerto:** (...) que não precisa muito de adaptação **são ciências porque é mais cotidiano, né, na história, geografia, porque fala mais da VIVÊNCIA deles, da socialização** (...) (Profa. Frida Kahlo, 2023).

**Excerto:** (...) a arte não/ geralmente a “arte” (2s), geografia e história também...mas depende, ;**porque tem criança que; não “lê” mas a gente faz a leitura pra ela e então tem ser adaptada, então é ARTE mesmo** (Profa. Rosa Luxemburgo, 2023).

As disciplinas mencionadas pela professora Lélia González se sobressaíram, quando foram indagadas a todas as participantes se tinham alguma disciplina que não precisaria mudar a forma de instrução, de forma unânime, disseram algumas das disciplinas supracitadas. Logo, surge um questionamento diante desse dado: será que isso está relacionado à forma de “cobrança” nas instituições, que se concentram, em sua maioria, na leitura, escrita e operações matemáticas básicas? Em contraposição a essa perspectiva, se não fosse necessário pensar em estratégias para essas disciplinas, tampouco teríamos trabalhos científicos que evidenciam aspectos inerentes a elas, desde a formação até as práticas em sala de aula. Diante disso, muitos estudos estão voltados a essa preocupação de como vem sendo desenvolvido o ensino destas disciplinas nas salas de aula, principalmente aos estudantes com deficiência. Velasco e Barbosa (2002) elaboraram propostas de atividades de práticas docente no ensino de números decimais na disciplina de Matemática na perspectiva do DUA, para a série do 5º ano do ensino fundamental dos anos iniciais.

Há diversas linhas de pesquisa nessa vertente, que substanciam a contraposição às falas proferidas pelas professoras quando questionadas se havia disciplinas que não necessitavam de estratégias inclusivas. Apesar de as professoras participantes da pesquisa relatarem que algumas atividades conseguem atender as necessidades dos alunos com e sem deficiência, exemplificaram atividades como o uso da massinha, desenho livre, jogos, fichas, trabalho com recortes. De modo geral, são atividades que destoam do uso da criatividade, envolvendo a ludicidade, brincadeiras e materiais concretos, conforme as falas a seguir,

**Excerto:** A gente segue, eu sigo né a BNCC, é a nossa base, **a gente trabalha, tenta trabalhar o lúdico, a contação de histórias né, brincadeiras, muisquinhas, massinha, concreto mesmo né** (...) (Profa. Valentina Tereshova, 2023).

**Excerto:** **É o LÚDICO**, e também assim, /.../ o apostilado também, que precisa(+), de fazer, porque nós não temos PROFESSORES de APOIO, a

gente tem que se virar nos trinta. Enquanto os alunos, /.../ fazem alguma atividade, as crianças que tem a deficiência a gente trabalha de uma forma diferente, é meio corrido, **mas a gente TENTA fazer o melhor, pra que essa criança ela não fique(+), sozinha, ou SEM o ensino** (Profa. Greta Thunberg, 2023).

**Excerto: [...] eu gosto de trabalhar ‘muito’ o concreto**, uma das minhas metodologias é o concreto, porque, quando criança tem o contato, com o que ela está aprendendo(+), pode-se perceber que ela aprende mais com facilidade do que só ficar(+) no abstrato, então, **eu consigo ‘perceber’ que, quando a criança tem o contato com o concreto, “facilita” o processo de ensino e aprendizagem** (Profa. Frida Kahlo, 2023).

O lúdico há algum tempo era muito relacionado à fase da infância, à educação infantil, pensado muitas vezes para crianças menores, e alguns autores traziam em seu bojo noções sobre a importância da ludicidade nessa faixa etária. Nessa perspectiva, o lúdico abrange aspectos inerentes a brinquedos, brincadeiras e jogos. Logo, alguns estudiosos elaboraram conceitos sobre o lúdico que sinalizam algumas distinções. Brougère (1997) faz distinção do brinquedo e o jogo, o primeiro é inerente à fase infantil e o segundo pode ocorrer diferenças, a depender do enfoque do jogo. Friedmann (1996) denota que a brincadeira é a ação do brincar, o brinquedo é o objeto o qual poderá ocorrer a ação do brincar e o jogo é mais elaborado, se exige regras. Já Kishimoto (1998) afirma que o brinquedo não passa de um objeto manipulável, enquanto o jogo se exige uma melhor estruturação e regras.

Ao longo do tempo, o lúdico era correspondente apenas às crianças pequenas, brinquedos, brincadeiras e jogos. Carleto (2009, p. 101) corrobora que as brincadeiras eram “olhadas com desdém pela comunidade acadêmica, que considera a instrução coisa séria e atividades lúdicas como algo trivial [...]”. Mas, pesquisas recentes denotam que o lúdico pode ser um recurso para facilitar no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes maiores. Na pesquisa de Alves (2018), a autora desenvolveu atividades lúdicas para o ensino de língua portuguesa em uma turma do 7º ano do ensino fundamental II, e concluiu que as atividades lúdicas serviram para despertar o interesse dos estudantes.

Enquanto na pesquisa de Oliveira (2022), objetivou-se analisar o uso dos jogos como recurso didático-pedagógico da prática de ensino na perspectiva da educação inclusiva, no processo de ensino e aprendizagem de um aluno com Deficiência Intelectual em uma escola pública. Os resultados constataram que contribuiu para a aprendizagem do estudante e também dos alunos sem deficiência.

Diante das perspectivas abordadas sobre a ludicidade, sobretudo os avanços que vêm sendo articulados ao longo do tempo, desmitificando que as práticas educativas devam ser rígidas, abstratas e verbais principalmente nas práticas tradicionais. O uso do lúdico pode ser

um mecanismo capaz de enriquecer as práticas pedagógicas no sentido de ultrapassar essa ideia de que o lúdico é somente para a fase infantil. Consoante a perspectiva vygotskiana, é necessário que o professor seja o mediador no processo de ensino e aprendizagem. No cerne da zona proximal e da zona real, nesses termos há interação e relação com outro. Partindo disso, vai se construindo dentro desse movimento o desenvolvimento e a aprendizagem, e o lúdico é uma via diferente para realizar e alcançar com êxito o ensino e a aprendizagem dos estudantes, seja qual for a fase etária que se encontrar (Carleto, 2009).

E no movimento dessa interação, é importante frisar sobre as redes afetivas que são estabelecidas nesse processo de ensino, e que o lúdico quando presente nesses momentos de instrução nas salas de aula, pode ser uma forma de motivação para os estudantes. Nas entrevistas com as professoras participantes, elas destacam que

**Excerto: É é, na contação de histórias né, quando eu conto a história e peço pra eles irem fazendo desenho da história, SEM mostrar(+) né, as figuras, (...) (Profa. Valentina Tereshkova, 2023)**

**Excerto: Eu uso muito o incentivo, eu incentivo MUITO, eu faço com que eles olham pra SI, acreditando na sua capacidade (+) é o que eu disse no princípio, eu mostro o caminho pra eles e falo “faz”, e sempre (digo assim) que o não posso, o não consigo, o não dou conta, não existe, que tudo eles conseguem sim (Profa. Dorothy Mae, 2023).**

Na fala da professora Valentina, ela revela que utiliza a contação de história e depois o desenho, e isso torna lúdico o método devido à maneira que é solicitado o uso dessa imaginação da história, do desenho. Enquanto a professora Dorothy, utiliza a fala verbal para motivar os alunos a acreditarem em si mesmos. Isso recai no princípio do DUA: o porquê da aprendizagem, em que são pensadas as formas de motivar, desafiar e engajar o aluno. A ludicidade presente nesta fase do ensino fundamental I pode ser considerada como uma maneira de ocorrer também nas demais etapas da educação, incluindo as universidades. Na pesquisa de Avila (2016), buscou-se estreitar o conhecimento de Física numa turma do 4º ano do ensino fundamental, utilizando o lúdico. Por conseguinte, o autor alega que o contato que os alunos da primeira fase têm com esse conhecimento é um pouco tardio e, por isso, muitos apresentam dificuldades de compreender essa disciplina. Ele assinala sua importância ao advertir que

[...] despertando a atenção e a curiosidade desde cedo entre os estudantes, para que as aulas de Física e Ciências sejam apreciadas e assim se estabeleça um vínculo afetivo que pode vir a auxiliar na construção do conhecimento em etapas posteriores (Avila, 2016, p. 42).

Com base no exposto, iremos concluir com a fala da professora Frida Kahlo que diz,

**Excerto: [...] as estratégias são variadas, porque cada criança, ou cada grupo de criança aprender de um jeito, então tem criança que é mais visual, tem criança que é mais auditiva, então não dá para trabalhar UM tipo de estratégia, no planejamento deve constar várias estratégias né, então, algumas aprendem brincando, cantando, pegando, então é assim, é muito amplo falar qual ou quais (...)** (Profa. Frida Kahlo, 2023).

Apreende-se que nesse contexto, a professora Frida Kahlo comunga com alguns preceitos deste trabalho, relativo ao conceito DUA, inferindo possibilidades de alargar o leque no desenvolvimento da instrução para os alunos com e sem deficiência. Então, ao descrever algumas destas estratégias das professoras participantes, percebemos que há tentativas de promover a educação inclusiva.

E dentre as estratégias, ressalta-se que é muito utilizado o lúdico nesse desenvolvimento. Desse modo, eleva-se a discussão do lúdico como uma ferramenta para o processo de ensino e aprendizagem, em que “é percebida como um processo pelo qual a criança enriquece o senso de responsabilidade, desenvolve a autoexpressão e desenvolve-se física, cognitiva e socialmente” (Carleto, 2009, p. 98). Entende-se, portanto, que a ludicidade pode tornar o processo de ensino e aprendizagem mais leve e contribuir melhor para desenvolvimento de práticas pedagógicas baseadas no DUA.

### **3.3 Núcleo de significação 6: O uso da imaginação de professores dos anos iniciais acerca do conceito do DUA e desenvolvimento de práticas a partir de um caso fictício: aproximações ou distanciamentos**

Esta é a última seção, na qual se objetivou relacionar as concepções e práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras regentes aos princípios do DUA. Partindo disso, utilizou-se o conceito de DUA para delinear a proposta desses dados. No entanto, não foi possível identificar práticas baseadas no DUA, pois todas as professoras participantes desconheciam o conceito. Ainda assim, na seção anterior foram detectadas algumas aproximações.

Nesse intento, fizemos perguntas às professoras participantes, com intuito delas imaginarem sobre o caso fictício que foi apresentado. Diante disso, foram levantados 31 (trinta e um) pré-indicadores, que aglutinados formaram 3 (três) indicadores para este núcleo, que são:

✧ O que imaginam ser o conceito DUA na percepção dos professores dos anos iniciais

- ✧ O respeito à condição do aluno com deficiência visual: uso do braille e material concreto
- ✧ Estratégias pedagógicas com foco no atendimento da turma e do aluno com deficiência visual

Inicialmente, as professoras foram indagadas se já conheciam ou se tinham ouvido falar sobre o DUA, das dezoito entrevistadas, treze arriscaram dizer o que imaginavam ser, as outras optaram por dizer o não. Dessas respostas proferidas, foi notório o quantitativo das que achavam ser “aprender através de um desenho”. conforme a Professora Rosa Luxemburgo respondeu: “Primeiro, o desenho que vai trazer uma aprendizagem, agora universal /.../ imagino que é algum, algo assim, a criança vai aprender através de um desenho (...)”. Assim verbalizou a professora Dorothy Mae: “ah, imagino que é aprender em forma de desenho”. Nesse aspecto, as professoras desconheciam o real conceito do DUA, mas foram convidadas a imaginar o que fosse.

Nesse ínterim, as professoras tiveram que analisar o caso fictício a seguir,

Neide é professora do ensino fundamental. Leciona em uma sala de crianças com 8 anos de idade. Sua turma tem 24 alunos e há um aluno público da Educação Especial matriculado, chamado Marcos, que tem deficiência visual. Ele frequenta a turma desde o ano passado, tem um bom relacionamento com a turma, professora e funcionários da escola. No momento, Neide quer trabalhar os numerais de 1 a 30 com turma. Que sugestões de atividades e estratégias pedagógicas você daria à professora Neide para trabalhar com a turma toda? (Caso fictício adaptado, Zerbato, 2018).

Diferente da outra pergunta em que a maioria decidiu arriscar, já nessa outra, identificamos quatro respostas que se aproximam do conceito DUA, no que diz respeito a propor atividades que abarcam os alunos sem deficiência e o aluno com deficiência visual. Destaca-se o fato de as professoras refletirem sobre o caso e dar conta da real necessidade do estudante com deficiência visual. É válido pontuar também que muito se fala da necessidade da formação do professor para lidar com a diversidade humana, contudo, por meio das narrativas, as professoras participantes demonstram compreensão desse fator, mas deixa evidente que sozinhas não há como subsidiar essa falha na educação.

Suas respostas foram,

**Excerto: (...) é buscar recursos como braille, trabalhar a sonorização, e ser atividades dirigidas mesmo, teria que ter INOVAR, e buscar pra ele não ficar aquém da turma (Profa. Anne Frank, 2023).**

**Excerto: /.../ com a turma na verdade, ela poderia utilizar números em concreto no caso, o material em EVA se tiver, brinquedinhos pedagógicos, tem muitos, muitos com o formato do número né, porque (+) assim, vamos supor que a criança já tenha conhecimento de como é o formato desse número né /.../ e se tiver, se a professora tiver conhecimento e a criança também do braile, e tiver recurso na escola né, seria interessante ela apresentar para os demais também /.../ (Profa. Valentina Tereshkova, 2023).**

**Excerto: Ah, poderia tá trabalhando o braile né, isso, com certeza o professor que está em sala de aula, teria que ter conhecimento disso aí também, que eu acho que, nós vamos ter que tá trabalhando isso aí né, porque todos os dias (nós temos) alunos com deficiência, acho que tem que ter formação pra esses professores (...)** (Profa. Amélia Earhart, 2023).

**Excerto: O braile, eu tentava assim, ehh, eu sei que eles são pequenos, mas passava uma instrução de como é né, começava por ele, porque eu incluía meu aluno e dava novos conhecimentos para os meus (+) da sala /.../ e depois tentava procurar alguns jogos, com quantidades, com objetos que ele poderia manusear, eu tentava ir assim, por esse caminho** (Profa. Nise da Silveira, 2023).

As professoras apontam subsídios que segmentam uma possível prática pedagógica no conceito DUA. Em contrapartida têm-se em vista algumas questões que vale mencionar aqui. Como foi discutido anteriormente sobre a formação do professor, no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência em sala de aula, parece haver transferência da responsabilidade para a figura do professor regente. Vieira e Omote (2021), enfatizam que são existentes outros aspectos que engedram ao simples fato de se ter uma formação ou não, revela-se nas questões associadas às atitudes sociais, cujo cerne é correspondente à uma série de variáveis subjetivas e pessoais que destoam nas ações nos diversos âmbitos sociais, incluindo a escola.

E a relação de ensino-aprendizagem mostra-se como uma unidade dialética devido a essa relação interpessoal que ocorre entre pessoas distintas, imbuídas de crenças, valores, culturas disformes. Dessa maneira, “a capacitação de professores, da formação inicial à formação continuada, precisa levar em consideração essas variáveis pessoais” (Vieira; Omote, 2021, p. 745). Essa discussão é na tentativa de compreender o cenário exposto por meio das narrativas das participantes, pois as professoras Valentina e Amélia proferiram que se tivessem o conhecimento sobre o braile bem como a formação necessária, poderiam resguardar uma ação docente favorável a educação inclusiva. Em contrapartida, das dezoito entrevistadas somente quatro professoras não possuíam formação continuada na área da educação especial, enquanto as demais possuíam formação. E este dado nos leva à uma reflexão sobre o que os autores nos propuseram: será que numa certa medida, a inclusão na escola depende das atitudes sociais em relação às pessoas com deficiência? Ou a falha está contida nos tipos de formações? Nota-se

que a discussão é muito ampla, ao pensarmos de modo fulcral quais problemas que de fato são barreiras no processo da educação inclusiva, é uma variante que recai à outra variante. E, assim, torna-se um infinito de problemas e falhas no sistema educacional.

Desse modo, por meio do caso fictício, alguns pontos importantes foram levantados para a discussão desse estudo. Um deles seria pensar no aluno com deficiência visual, tendo como premissa a necessidade do conhecimento do braile. Com base nisso, foram observadas algumas estratégias pedagógicas com foco no atendimento da turma e do aluno com deficiência visual. A seguir algumas narrativas:

**Excerto: (...) (o aluno que tem ) uma deficiência visual, ele vai muito pelo TATO, então poderia ser materiais ou coisas do dia a dia dele mesmo que já tem, por exemplo, trabalhar quantidades, claro, frutas seria MUITO, (mas bolas), materiais com com várias “texturas” né (...)** (Profa. Sofia Ionescu, 2023).

Em consonância com a professora Sofia Ionescu, a professora Dorothy Mae verbaliza que “tem que ser o concreto, porque o concreto, o menino não vê, mas ele ‘sente’, e ainda ajuda no desenvolvimento dos outros”. Ambas acreditam que por meio de atividade concreta, o aluno com deficiência visual e a turma no geral serão atendidos. Já a professora Malala diz que tem que ser o trabalho em braile ou o concreto.

Pasuch (2022) objetivou em sua pesquisa compreender a partir da perspectiva de professores que ensinam matemática, como materiais manipulativos acessíveis a estudantes cegos ou com baixa visão tornam possível a execução de aulas inclusivas. Com isso, realizou-se uma revisão de literatura e constatou que 67,74% versam sobre ou descrevem materiais manipulativos, sendo um dado significativo referente à disciplina de matemática, sobretudo, sobre o ensino de algo abstrato e simbólico, que acaba sendo uma barreira no processo de ensino e aprendizagem a alunos com baixa visão. E teve como resultado que nem sempre o ambiente escolar está equipado com os recursos para atender a demanda, e que as professoras que acompanhavam a aluna com baixa visão, mesmo não tendo suporte material, buscavam elaborar estratégias de ensino para incluir a aluna nas atividades.

Salvino (2017) investigou o uso de recursos da tecnologia assistiva no ensino de matemática para um aluno com cegueira adquirida. A partir das percepções de professores, emergiu que a formação de professores e a disponibilidade dos materiais didáticos acessíveis são importantes para atender as necessidades específicas de estudantes, mas também apontou

sobre o interesse do professor que são imprescindíveis para que realmente aconteça uma educação inclusiva de qualidade.

Assim, Vieira e Omote (2021) sinalizaram acerca da relevância de se compreender as variantes subjetivas dos professores, que de alguma forma contribuem ou não para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência. Ademais, os dados desta seção nos convidam a uma reflexão de que as professoras participantes, mesmo desconhecendo o conceito do DUA, trouxeram algumas narrativas que corroboraram a compreensão de que a subjetividade do professor é inerente às suas práticas e formas de pensamento. Portanto, apesar de não ter vivenciado a experiência de um aluno com deficiência visual, se dispuseram a dizer sobre possibilidades que poderiam ajudar na situação problema, nesse caso fictício. Nesse sentido “a deficiência faz parte da variação corporal humana e a sociedade deve estar preparada para isso” (Pasuch, 2022, p. 31).

## SEÇÃO IV CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo objetivou compreender as concepções e práticas de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental acerca do conceito Desenho Universal para Aprendizagem. Propôs-se, ainda, a entender se as concepções e práticas desenvolvidas pelas professoras participantes se aproximavam ou não do DUA. Optou-se, nesse sentido, por recorrer à perspectiva dialética e responder a essa investigação por meio das narrativas.

A fundamentação teórica advém de estudos sobre o conceito do DUA e da busca pelo entendimento de como essa abordagem se reverberava no Brasil. Com base nisso, foi constatado que esse conceito, de modo geral, ainda é pouco conhecido e que as pesquisas denotam efeitos relativos a programas de formação, a produção de materiais didáticos e aos planejamentos e currículos.

No primeiro objetivo específico, buscamos compreender as concepções reveladas pelas professoras dos anos iniciais do ensino fundamental sobre o processo de ensino e aprendizagem dos alunos público da educação especial, que de modo unânime, afirmaram realizar o trabalho voltado mais para a socialização, aliado ao modelo de integração. Além disso, as professoras sinalizaram que para se pensar no processo de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência é necessário considerar a carência de recursos humanos e materiais, a falta de professor de apoio e a formação ineficiente.

E no cerne do segundo objetivo específico, buscou-se, por meio das narrativas das professoras, descrever e analisar as práticas pedagógicas. Não muito distante da concepção conservadora, as participantes ao narrarem as práticas pedagógicas que buscavam garantir a participação dos alunos público da educação especial, indicavam o uso do método tradicional, se restringindo a exposição oral do conteúdo, livros didáticos e, às vezes, a exibição de vídeos. Diante disso, será que para realizar um ensino inclusivo bastaria apenas estes recursos? Embora as narrativas tenham demonstrado que as professoras sabem da real necessidade de mudanças nas ações pedagógicas para se realizar a inclusão, ainda assim, sustentam o discurso de que não há apoio nenhum para garantir a eficiência destas práticas.

Desse modo, surge uma controvérsia nas narrativas das professoras, entre o discurso e o que dizem fazer na prática. Embora, as professoras reconheçam a necessidade do aluno, as práticas não correspondem ao seu estilo de aprendizagem. Para promover uma prática inclusiva, é essencial ter um conhecimento individualizado e compreender as necessidades específicas, a fim de desenvolver ações verdadeiramente inclusivas.

A despeito dessas nuances no último objetivo específico, foi possível constatar algumas ações pedagógicas que se aproximavam do DUA. É importante ressaltar que esses aspectos foram bastante específicos em relação ao tipo de conteúdo trabalhado pelo professor. Para as professoras investigadas as disciplinas de português e matemática são consideradas as mais difíceis de se propor atividades que possam atender a toda turma, ao contrário das

demais disciplinas, nas quais elas consideravam ser fácil adequar o conteúdo curricular, uma das justificativas, apresentadas foi que estes conteúdos faziam parte da vivência do aluno. A partir disso, as professoras investigadas evidenciam que no ensino de conteúdo curricular das disciplinas de português e matemática se distanciam da leitura de mundo dos estudantes, e assim como as demais disciplinas deveriam ser ensinadas a partir da vivência do aluno.

Nesse caso, encontramos um impasse na própria proposição do DUA. Alguns autores assinalam que numa sala de aula, a previsão do modo de instrução atende a todos. Por outro lado, caso se atenha a apenas a um modo, isso também não será uma forma de exclusão? Pois não corresponderá ao atendimento do estilo de aprendizagem. Ademais, constatamos que nas práticas das professoras, a estratégia que mais se aproxima à perspectiva do DUA é a proposição do lúdico nas atividades com os estudantes com e sem deficiência. E esse destaque nos remete a repensar que o lúdico possa ser uma ferramenta, um mecanismo de facilitar no processo de ensino e aprendizagem dos alunos com e sem deficiência, e não somente nas fases iniciais, mas também na segunda fase do ensino fundamental, ensino médio. Além dessa proposição, nos deparamos com a possibilidade de se lançar mão do lúdico como ferramenta para desenvolver as práticas no DUA. Surge, então outra reflexão, em que os preceitos vygostkyano podem acarretar nesse processo, pensando no cognitivo e ambiente, assim como o lúdico se perfaz na inter-relação de aluno e professor.

Mesmo que o DUA seja imanente ao cognitivo, a necessidade dessa vinculação contribuirá ainda mais no próprio conceito e seu desenvolvimento.

No decorrer das entrevistas ao percebermos que as professoras desconheciam sobre o conceito DUA, buscamos alternativas para que pudessem então imaginar, sobretudo refletir sobre um caso fictício. E a partir das respostas adquiridas pelas entrevistadas, revelaram-se propostas pedagógicas que atendiam a necessidade da turma e do aluno com deficiência visual, embora não conhecessem de fato o conceito DUA.

Destaca-se que nessa pesquisa revelou-se a possibilidade de coadunar o conceito DUA à perspectiva de Vigostki, tendo como premissa uma resposta cultural, ao pressupor que o externo e o interno se interagem e se encontram numa mesma conjuntura. E ainda referimos que o lúdico vai além da fase infantil, e que pode ser utilizado como um mecanismo facilitador no processo de ensino e aprendizagem nas diversas etapas de ensino, e não somente na fase infantil.

Em suma, percebe-se que há muito a ser feito para minimizar ou extinguir os problemas relacionados ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos com e sem deficiência. Problemas estruturais que existem desde origem da educação escolar na sociedade, estes fatores imprescindíveis a ser considerado na institucionalização de matrículas dos alunos PEE e das classes vulneráveis. Compreender que, estes fatores contribuem para as ações do eu para o outro, e perceber que as justificativas são apoiadas somente nas falhas do outro, nos leva a refletir que pouco olhamos para nós mesmos. A minha reflexão é que as mudanças ocorrem a

partir do micro, nunca acontecem de um todo. Nesse sentido, Vieira e Omote (2021) vislumbraram as atitudes sociais que subjetivam as nossas ações e escolhas em sociedade.

Além disso, os resultados apresentados confirmam que a concepção de inclusão apresentada pelas professoras, de modo geral, ainda tem seu significado imbricado no conceito de socialização, com foco nas adaptações individuais em relação ao PEE na instituição escolar. Isso refuta as primeiras hipóteses apontadas neste texto, apesar de demonstrarem a necessidade de mudanças nas ações pedagógicas. Já na prática pedagógica, em alguns momentos, aproximam do conceito DUA, quando as professoras durante o planejamento e a prática, tornam-os flexíveis de acordo com a necessidade do aluno PEE, principalmente nas estratégias que envolvem o lúdico.

Espera-se que essas inquietudes não se encerrem e que, a partir dos dados aqui apresentados, possam gerar novas possibilidades a serem pesquisadas na área, apontaremos algumas sugestões: Avaliar o impacto de formação aos professores do ensino fundamental baseada no DUA e na Teoria Histórico-Cultural; Compreender a construção de práticas pedagógicas com DUA aos estudantes PEE a partir da perspectiva vigotskiana; Compreender se o DUA atende a necessidade do aluno PEE no espaço escolar; Investigar se há contribuições do DUA na vida do estudante; Analisar se o conceito DUA alcançará êxito nas práticas tradicionais.

Dessa maneira, ao aprofundar em conhecer o arcabouço DUA desde a origem e seus desdobramentos no Brasil, tem-se a possibilidade de alinhar sua essência. Mesmo que seu aspecto subjaz a área cognitiva, isto, não faz que fuja à base dialética, pois, quando estes princípios concordam que deva adotar medidas às práticas de maneira externa, é expresso que não é somente o cognitivo como papel fundamental nesse desenvolvimento. Disso, ao pensarmos nos métodos que serão desenvolvidos em sala de aula com os alunos com e sem deficiência, para ajudar no processo de ensino e aprendizagem, faz necessário ressignificar a elaboração dos planos, materiais didáticos, na formação de professores, nas políticas públicas vigentes que não são correspondem na prática.

Nessa proposta, a base dialética contribuirá na ascensão de se compreender o todo de uma determinada realidade, e simultaneamente colocar em contraposição às ações que poderão ser modificadas na medida que o contexto real se altera sem perder de vista a subjetividade do outro, conquanto, na tentativa de pressupor um conceito inédito, o Desenho Universal para Aprendizagem na perspectiva dialética. E que, a partir desse estudo possa nos permitir flexionarmos um novo olhar à educação, como algo justo, possível, empático, acolhedor das diferenças.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, W. M. J; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para apreensão da constituição dos sentidos. **Revista de Psicologia** Ciência e Profissão, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 222-245, 2006.

AGUIAR, W. M. J; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan. abr. 2013.

ALMEIDA, O. de G. C. de R. **Desenho Universal e Tecnologia Assistiva: implementação de atividades pedagógicas para aluna com paralisia cerebral em classe comum**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

ARAGÃO, M. S.; MOURA, C. M. M.; COSTA, M. M. **Formação de professores: um labirinto de saberes e possibilidades**. Rio de Janeiro, RJ: e-publicar, 2022.

ARAGÃO, M. S.; MOURA, C. M. M.; COSTA, M. M. **Formação de professores numa abordagem multidisciplinar**. Rio de Janeiro, RJ: e-publicar, 2023.

ARANHA, E. M. G. **Equipe Gestora Escolar: as significações que as participantes atribuem à sua atividade na escola. Um estudo na perspectiva sócio- histórica**. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/PUC. São Paulo-SP, 2015.

ASSENSIO, C. B.; SOARES, R. Estigma – Erving Goffman. In: **Enciclopédia de Antropologia**. 2022. São Paulo: Universidade de São Paulo, Departamento de Antropologia. Disponível em: <https://ea.fflch.usp.br/conceito/estigma-erving-goffman>. Acesso em: 09 jun. 2023.

BANDEIRA, H. M. M. Pesquisa Colaborativa: unidade pesquisa-formação. *IN: IBIAPINA, I. M. L. M.; BANDEIRA, H. M. M.; ARAUJO, F. A. M. Pesquisa colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes*. 1º edição: Janeiro de 2016. p. 63-74.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2011.

BELLEAU, J. **Dossier CAPRES – La conception universelle de l'apprentissage (CUA)**, Québec: CAPRES, 2015. Disponível em: <http://www.capres.ca/dossiers/la-conception-universelle-de-lapprentissage-cua/>. Acesso em: 07 maio 2023.

BERBETZ, M. R. S. **Educação Matemática Inclusiva - o Material didático na perspectiva do desenho universal para área visual**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba-PR, 2019.

BOGDAN, R.; BILKEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BORGES, W. F. **Atuação e formação docente:** recursos, serviços e metodologias especializadas para a inclusão escolar. Programa de Pós-Graduação em Educação em Catalão-GO, 2022.

BULCÃO, Aline de Jesus; SILVA, Fabricia Gomes da; ALVES, Kátia Elyzabeth Charapa. Formação continuada: concepções e práticas para uma educação inclusiva no Ensino Fundamental I. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 3, n. 1, 2022. Disponível em: <<https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/8870/7218>>. Acesso em: 14 fev. 2022.

BRANDÃO, H. H. N.. Introdução à análise do discurso. **2ª ed. Rev. Campinas**, SP: Editora da UNICAMP, 2004. p. 07-13.

BRASIL. **Constituição** (1988). **Constituição** da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado **Federal**: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia: Unesco, 1990.

BRASIL. **Resolução nº 510, de sete de abril de 2016.** Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 24 de maio de 2016.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto nº 5296 de dois de dezembro de 2004.** Regulamenta as Leis nº 10.048, de 08 de nov. de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dez. de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Ed. Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei 13. 146, de seis de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** MEC/SEESP: Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2022.

BRAUN, P. Uma intervenção colaborativa sobre os processos de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual. 2012. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

CARVALHO. R. E. **Escola Inclusiva:** A reorganização do trabalho pedagógico. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

CAST. **Diretrizes de Design Universal para Aprendizagem.** (2018) versão 2.2. Recuperado de <http://udlguidelines.cast.org>.

CASTRO, M. (1997). Inclusão Escolas: das intenções á prática. Um estudo da implantação da proposta de ensino especial na rede municipal de Natal. Tese (Doutorado). *IN:* Sant' Ana, Isabella Mendes. Educação Inclusiva: concepções de professores e diretores. **Psicologia em estudo, Maringá**, v. 10, n 2, p. 227-234, maio./ago. 2005.

COSTA, P.; Et al. Tendências pedagógicas e a educação inclusiva: considerações sobre o ensino de matemática. **VIII Jornada Nacional de Educação Matemática e XXI Jornada Regional de Educação Matemática. Universidade de Passo Fundo** - Passo Fundo, Rio Gande do Sul-06 a 08 de maio de 2020.

CENSO ESCOLAR. Inep, 2022. *IN:* Qedu. Disponível em:

<<https://qedu.org.br/municipio/5220405-sao-simao>>. Acesso em: 20 set. 2023.

CENTER FOR UNIVERSAL DESIGN. **Os 7 princípios do Design Universal**. NC State University, 1997. Disponível em: <<https://design.ncsu.edu/research/center-for-universal-design/>>. Acesso em: 05 jun. 2023.

CURTO, A. V.; MORAES, H. S.; GARBOZA, L. A bidocência como colaboradora na alfabetização no segundo ano do ensino fundamental. *IN:* TAVARES, F. L. **Revista mais educação-vol. 3, n. 8 (out, 2020)** - São Caetano do Sul: Editora Centro Educacional Sem Fronteiras, 2020.

DINIZ, Debora; BARBOSA, Livia; SANTOS, Wederson Rufino dos. Deficiência, direitos humanos e justiça. **Sur, Rev. int. direitos humanos.**, São Paulo, v. 6, n. 11, pág. 64-77, dezembro de 2009. Disponível em

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1806-64452009000200004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-64452009000200004&lng=en&nrm=iso)>. acesso em 06 de fevereiro de 2021. <https://doi.org/10.1590/S1806-64452009000200004>.

DIREÇÃO GERAL DA EDUCAÇÃO (DGE). República Portuguesa. **Para uma Educação Inclusiva-** Manual de apoio à Prática. 2018.

FERREIRA, T. C. de S.; SCHLICKMANN, M. S. P. A Teoria Histórico Cultural e a Educação Escolar numa Perpectiva Humanizadora. **Revista Ibero Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. esp. 1, p. 643-660, mar. 2022.

FIGUEIRA, A. P. C. A concepção do processo ensino-aprendizagem e a percepção dos resultados: Análise das (in)congruências ao nível das orientações epistemológicas (resultados comparativos numa amostra de professores de Português, Matemática e Inglês). **Psicol. Am. Lat., México**, n. 13, jul. 2008. Disponível em:

<[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1870-350X2008000200005&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-350X2008000200005&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 12 fev. 2024.

FRAGA, J. M. **Professor de apoio pedagógico e estudantes público alvo da educação especial:** práticas pedagógicas inclusivas. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação, Artes e Letras da Universidade Regional de Blumenau. Blumenau-SC, 2017.

FREITAS, F. O.; BERTAGNOLLI, S. C.; STEINER, A. D. O ensino de química usando como ferramenta uma tabela periódica física e interativa. *In:* WIEDEMANN, Ângela Paloma

Zelli. **Desenvolvimento de tabela periódica em manufatura aditiva aplicando o conceito DUA**. Dissertação (Mestrado em Ciência de Tecnologia). Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia, Universidade Tecnologia Federal do Paraná, Ponta Grossa-PR, 2020.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2002.

GAST, D. L.; LEDFORD, R. J. **Single Subject Research Methodology: applications on Special Education and Behavioural Sciences**. New York: Routledge, 2014.

GATTI, B. A. Implicações e Perspectivas da Pesquisa Educacional no Brasil Contemporâneo. *Cadernos de Pesquisa*, n. 113, p. 65-81, julho/2001.

GIBBS, G. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: ArtMED, 2009.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GLAT, R. *Et al.* Formação de professores na educação inclusiva: diretrizes políticas e resultados de pesquisas. IN: XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Recife-PE. ISBN: 85-376-0068-3. **Anais...Recife-PE**, 2006.

GLAT, R.; VIANNA, M. M.; REDIG, A. G. Plano Educacional Individualizado: uma estratégia a ser construída no processo de formação docente. **Ci. Huma. E Soc. Em Rev., RJ, EDUR**, v. 34, n. 12, p. 79-100, 2012.

GÓES, A. R. T.; COSTA, P. K. A. **Desenho Universal para Aprendizagem: fundamentos, práticas e propostas para Educação Inclusiva**. Vol. 1. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. 172p. Disponível em:

[https://www.researchgate.net/profile/Priscila-Kabbaz-Alves-Da-Costa/publication/369097093\\_DO\\_DESENHO\\_UNIVERSAL\\_AO\\_DESENHO\\_UNIVERSAL\\_PARA\\_APRENDIZAGEM/links/6409d228bcd7982d8d6e7bc3/DO-DESENHO-UNIVERSAL-AO-DESENHO-UNIVERSAL-PARA-APRENDIZAGEM.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Priscila-Kabbaz-Alves-Da-Costa/publication/369097093_DO_DESENHO_UNIVERSAL_AO_DESENHO_UNIVERSAL_PARA_APRENDIZAGEM/links/6409d228bcd7982d8d6e7bc3/DO-DESENHO-UNIVERSAL-AO-DESENHO-UNIVERSAL-PARA-APRENDIZAGEM.pdf). Acesso em: 15 set. 2023.

GOMES, C.; GONZÁLEZ R., Fernando. Inclusão Escolar: Representações Compartilhadas de Profissionais da Educação acerca da Inclusão Escolar. **Revista Psicologia Ciência e Profissão**, 2007, 27(3), p. 406-417.

GONZÁLEZ REY, Fernando. A subjetividade como definição ontológica e suas implicações para a pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. In: GONZÁLEZ REY, Fernando. **Pesquisa Qualitativa e Subjetividade: os processos de construção da informação**. Tradução de Marcel Aristides Ferrada Silva. São Paulo: Cengage Learning, 2017. p. 16-28.

GONZÁLEZ REY, F. L. A psicologia soviética: Vitgostky, Rubinstein e as tendências que a caracterizam até o fim dos anos 1980. 2 ed. Rev. E ampl. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2011b, p. 349-366. In: NASCIMENTO, Ruben de Oliveira. **Um estudo da mediação na Teoria de Lev Vigostki e suas implicações para a educação**. 2014. 416f. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia-MG, 2014.

GOOGLE. **Mapa da localização de São Simão em Goiás.** 2022. Disponível em: <[https://pt.wikipedia.org/wiki/S%C3%A3o\\_Sim%C3%A3o\\_%28Goi%C3%A1s%29#/media/Ficheiro:Goiás\\_Municip\\_SaoSimao.svg](https://pt.wikipedia.org/wiki/S%C3%A3o_Sim%C3%A3o_%28Goi%C3%A1s%29#/media/Ficheiro:Goiás_Municip_SaoSimao.svg)>. Acesso em: 09 fev. 2024.

IBIAPINA, I. M. L. M.; BANDEIRA, H. M. M.; ARAUJO, F. A. M. (org.) **Pesquisa Colaborativa:** multirreferenciais e práticas convergentes. EdufPi: Piauí, 1ª. ed., 2016.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Coordenação de População e Indicadores Sociais.** Rio de Janeiro- IBGE, 2020. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/go/sao-simao.html>. Acesso em: 26 nov. 2022.

KING-SEARS, P. Introduction to learning disability quarterly special series on universal design for learning: part one of two. **Learning Disability Quarterly**, Thousand Oaks, v. 37, n. 2, p. 68-70, 2014.

KOGLIN, G.; ARALD, M. O.; FELICETTI, V. L. Estudantes universitários e as percepções de seus estilos de aprendizagem. **Revista Internacional de Educação Superior.** Campinas, SP. v 7. p.1-15. e021028. 2021. Disponível em: [file:///C:/Users/ADM/Downloads/pat693,+8660214\\_GabrielaKoglin\\_e021028\\_textoportugues.pdf](file:///C:/Users/ADM/Downloads/pat693,+8660214_GabrielaKoglin_e021028_textoportugues.pdf). Acesso em: 07 maio 2023.

LEFEBVRE, H. **Lógica formal lógica dialética.** Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 5ª ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1991. p. 80-89.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. IN: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R. e LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 4ª ed. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988, p. 59-83.

LONGAREZI, A. M. *OBUTCHÉNIÉ* por unidades: uma concepção histórico-cultural de didática desenvolvimental. IN: PUENTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, A. M. **Enfoque histórico-cultural e aprendizagem desenvolvimental:** contribuições na perspectiva do gepedi, Livro 1(Série> Ensino Desenvolvimental), vol. 14. Goiânia: Phillos Academy, 2021.

LONGAREZI, A. M.; PUENTES, Roberto Valdés. **Ensino Desenvolvimental:** antologia: livro 1. Uberlândia, MG: EDUFU, 2017.

LUSTOSA, A. V. M. F. . A expressão da subjetividade no contexto da educação inclusiva: complexidade e desafios . **Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica, [S. l.]**, v. 3, n. 1, p. 114–134, 2019. DOI: 10.14393/OBv3n1.a2019-50593. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/50593>. Acesso em: 13 fev. 2024.

MADUREIRA, I. P.; LEITE, T. S. **Necessidades Educativas Especiais.** Lisboa: Universidade Aberta, 2003.

MAGALHÃES, R. C. B. P. Falem com elas: construir diálogos na escola inclusiva. IN: MAGALHÃES, R. C. B. P. (Org.). **Educação Inclusiva:** escolarização e formação docente. Brasília: Liber Livro, 2011. p. 13-33.

MANZINI, E. J. Entrevista semiestruturada: análise de objetivos e de roteiros. *IN*: Seminário internacional sobre pesquisa e estudos qualitativos, 2, 2004, BAURU. A pesquisa qualitativa em debate. **Anais...**Bauru: USC, 2004.

MANZINI, E. J. **Considerações sobre a transcrição de entrevistas**. Disponível em: [http://www.oneesp.ufscar.br/texto\\_orientacao\\_transcricao\\_entrevista](http://www.oneesp.ufscar.br/texto_orientacao_transcricao_entrevista). Acesso em: 05 out. 2023.

MENDES, R. H. **O que é Desenho Universal para Aprendizagem?** Instituto Rodrigo Mendes. Ano 2017. Disponível em: <https://diversa.org.br/artigos/o-que-e-desenho-universal-para-aprendizagem/>. Acesso em: 10 jul. 2023.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11 n. 33 set./dez. 2006.

MENDES, E. G. A Política de Educação Inclusiva e o Futuro das Instituições Especializadas no Brasil. **Arquivos analíticos de políticas educativas/ educacion policy analysis archives**, vol. 27, p. 1-27, 2019.

MENDONZA, B.; GONÇALVES, A. Estruturação de planos de aula com princípios do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA): contribuição para a educação inclusiva.

**Educação: Teoria e Prática/ Rio Claro, SP/ v. 33, n.66/202**

3. eISSN 1981-8106. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/16855/12740>. Acesso em: 11 jul. 2023.

MILLER, S. Atividade de estudo: especificidades e possibilidades educativas. *IN*: PUENTES, R. V. ; MELLO, S. A. **Teoria da atividade de estudo: livro II: contribuições de pesquisadores brasileiros e estrangeiros**. Uberlândia: EDUFU, 2019.

MOURA, M. O. Pesquisa colaborativa: um foco na ação formadora. *IN*: BARBOSA, R. L. L. (org). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Unesp, 2004. p. 257-284.

MUNHOZ, A. P. Gladcheff. *Et al.* **Formation of theoretical thinking in preschool children in the cultural-historical perspective** (Formação do pensamento teórico em crianças pré-escolares na perspectiva histórico-cultural, tradução nossa). 2021, p. 16-35. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/357033153\\_Formation\\_of\\_theoretical\\_thinking\\_in\\_preschool\\_children\\_in\\_the\\_cultural-historical\\_perspective](https://www.researchgate.net/publication/357033153_Formation_of_theoretical_thinking_in_preschool_children_in_the_cultural-historical_perspective)>. Acesso em: 03 set. 2023.

NASCIMENTO, R. de O. **Um estudo da mediação na Teoria de Lev Vigostki e suas implicações para a educação**. 2014. 416f. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia-MG, 2014.

NELSON, L. L. **Design and deliver: planning and teaching using universal design for learning**. Baltimore, EUA: Paul. H. Brookes Publishing Co.(2014).

NUNES. C.; MADUREIRA, I. Desenho Universal para Aprendizagem: construindo práticas pedagógicas inclusivas. **Da investigação às práticas**. Lisboa, v 5, n 2, p. 126-143, setembro de 2015. Disponível em: <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/5211/1/84-172-1-SM.pdf>>. Acesso em: 09 ago. 2023.

OLIVEIRA, S. M. S. de; ARAÚJO, F. M. L.; SILVA, C. D. M. da. A prática como locus de produção de saberes: vozes de professores sobre formação inicial e práticas escolares cotidianas. **Educ. Form., Fortaleza, v. 6, n.1, e2885, 2020.** disponível em: <<https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/2885>>. Acesso em: 25 out. 2023.

OLIVEIRA, A. R. de P.; MUNSTER, M. A. V.; GONÇALVES, A. G. Desenho Universal para Aprendizagem e Educação Inclusiva: uma revisão sistemática da literatura internacional. **Rev. Bras. Ed. Esp., Bauru, v.25, n. 4, p. 675-690, out. -dez., 2019.**

PAULO NETTO, J. **Introdução ao estudo do método Marx.** 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PEREIRA, D. A. S. P. **Desenho Universal para Aprendizagem no ensino das ciências ambientais: um olhar a partir de alunos com deficiência e sem deficiência.** Dissertação (Mestrado para Ensino das Ciências Ambientais). Programa de Pós-Graduação para Ensino das Ciências Ambientais. Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão-SE, 2019.

PIOVEZANI, M. I. E. **Formação de professores e o atendimento ao aluno com deficiência no ensino regular na perspectiva da educação inclusiva.** 2013. 105f. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Oeste Paraná-UNIOESTE, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação. Cascavel-PR, 2013.

PIRES, S. dos S. **Desenho Universal para Aprendizagem aplicado a alunos público alvo da Ed. Especial no ens. Fundamental.** Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós em Educação. Universidade Federal do Paraná. Curitiba - PR, 2020.

PLETSCH, M. D. **A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes, políticas e resultados de pesquisas.** Revista Educar, Curitiba: Editora UFPR, n. 33, p.143-156, 2009.

PLETSCH, M. D.; SOUZA, F. F.; ORLEANS, Luis Fernando. A diferenciação curricular e o desenho universal para aprendizagem como princípios para a inclusão escolar. **Educação e Cultura Contemporânea**, v. 14, p. 264-281, 2017.

PRAIS, J. L. de S. **Formação de professores para o desenvolvimento de práxis inclusivas baseadas no Desenho Universal para Aprendizagem: uma pesquisa colaborativa.** 2020. 300f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

PRESTES, Z. R **Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: repercussões no campo educacional.** 2010. 295 f. Tese (Doutorado). Universidade de Brasília-UNB, Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília. Brasília-DF, 2010.

PUNTES, R. V. L. S. Vigotski e aprendizagem desenvolvimental. Contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin. **Coleção Biblioteca Psicopedagógica e Didática.** Série Ensino Desenvolvimental, v. 17. São Carlos: Pedro e João Editores, 2023. 348.

ROSE, D. H; MEYER, A. Teaching Every Student in the Digital Age: Universal Design For Learning. 2002. *IN: SEBASTIÁN HEREDERO, Eladio.* Diretrizes para Desenho Universal

para a Aprendizagem (DUA). Tradução para o português (Brasil) - Versão 2.0. **Revista Bras. Ed. Esp., Bauru, v. 26, n. 4, p. 733-768, out-dez., 2020.**

SANT'ANA, I. M. Educação Inclusiva: concepções de professores e diretores. **Psicologia em estudo, Maringá, v. 10, n 2, p. 227-234, maio./ago. 2005.** Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pe/a/TGkrQ6M6vvXQqwjvLmTFrGw/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 14 fev. 2024.

SANTOS, N. T. R. dos. **Estratégias para alfabetização que contemplam especificidades de estudantes com deficiência intelectual em produções científicas e diretrizes na educação.** 2002. 141 f. Tese (Doutorado). Universidade Estadual Paulista-UNESP, Programa de Pós-Graduação em Educação. Marília-SP, 2022.

SEBASTIÁN-HEREDERO, E. A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela; as adaptações curriculares. **Acta Scientiarum Education, Maringá, v. 32, n2 2, p. 193-208, 2010.**

SEBASTIÁN-HEREDERO, E.; MOREIRA, S. F. da C.; MOREIRA, F. R. Práticas Educativas pautadas no Desenho Universal para Aprendizagem (DUA). **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 17, n. 3, p. 1904–1925, 2022.** DOI: 10.21723/riaee.v17i3.17087. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/17087>. Acesso em: 15 set. 2023.

SEBASTIÁN-HEREDERO, E.; PRAIS, J. L. de S.; VITALIANO, Celia R. **Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA): uma abordagem curricular inclusiva.** 1ª edição. São Carlos: De Castro, 2022.

SEBASTIÁN HEREDERO, E. Diretrizes para Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). Tradução para o português (Brasil) - Versão 2.0. **Revista Bras. Ed. Esp., Bauru, v. 26, n. 4, p. 733-768, out-dez., 2020.**

SILVA, A. W. da. *Et al.* Universalização Não Excludente e Individualização Inclusiva: Debate Curriculares em Torno do DUA e do PEI para a Inclusão Escolar. **Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 21, p. 1-26, 2023.**

SILVA, F. de L. B. **Planejamento colaborativo no ensino de matemática a partir do Desenho Universal para Aprendizagem.** Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa-PB, 2021.

SILVA, G. L.; CAMARGO, S. P. H.; **Estratégias do desenho universal para a aprendizagem para uma educação inclusiva.** IV CINTED Congresso Internacional de Ed. Inclusiva. Construindo diálogos na Ed. Inclusiva: acessibilidade, diversidade e direitos humanos. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/edicao/detalhes/anais-do-iv-congresso-internacional-de-educacao-inclusiva>>. Acesso em: 05 maio 2024.

SILVA, V. A. O judiciário e as políticas públicas: entre transformação social e obstáculo à realização dos direitos sociais. *IN:* Cláudio Pereira de Souza Neto & Daniel Sarmiento. **Direitos sociais: fundamentação, judicialização e direitos sociais em espécies.** Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2008.

SOARES, J. R. **Vivência Pedagógica: a produção de sentidos na formação do professor em serviço**. 2006. 192 f. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo- PUC, Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação. São Paulo-SP, 2006.

VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. Vygotsky: uma síntese. *IN*: NASCIMENTO, Ruben de Oliveira, 2009. **Um estudo da mediação na Teoria de Lev Vigostki e suas implicações para a educação**. 2014. 416f. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia-MG, 2014.

VELASCO, Gibson; BARBOSA, Regiane da Silva. **Desenho Universal para Aprendizagem em Matemática: uma proposta para o ensino dos números decimais**. Revista de Educação Matemática, v. 19, n. Edição Especial, p. e022056, 2022. Disponível em <<https://www.revistasbemsp.com.br/index.php/REMat-SP/article/view/45>>. Acesso em: 20 de junho 2024.

VERESOV, N. Reflexões Teórico- Metodológicas sobre o legado de Vigotski: entrevista com o professor Nikolai Veresov-Parte II. [Entrevista concedida a] Ana Caroline Toffanelli e Adriana de Fátima Franco. **Psicologia em Estudo, Universidade Estadual de Maringá. Vol. 26, e61652, 2021.**

VIGOTSKI, L. S. Palestras de Pedologia. *IN*: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés. **Ensino Desenvolvimental: antologia: livro 1**. Uberlândia, MG: EDUFU, 2017.

VIGOTSKI, L. S. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre fundamentos da pedologia 1896-1934**. Organização [e tradução] PRESTES, Zoia; TUNES. Elizabeth; SANTANA, Cláudia da Costa Guimarães. 1 ed. Rio de Janeiro: E-papers, 2018.

VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. 2005. *IN*: PUENTES, R. V. L. S. Vigotski e aprendizagem desenvolvimental. Contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin. Coleção Biblioteca Psicopedagógica e Didática. Série Ensino Desenvolvimental, v. 17. São Carlos: Pedro e João Editores, 2023. 348.

VIGOTSKI, L. S. Psicologia Pedagógica. 1926/2003. *IN*: NASCIMENTO, Ruben de Oliveira. **Um estudo da mediação na Teoria de Lev Vigostki e suas implicações para a educação**. 2014. 416f. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia-MG, 2014.

VIGOTSKI, L. S. (1934). **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WIEDEMANN, Â. P. Z. **Desenvolvimento de tabela periódica em manufatura aditiva aplicando o conceito DUA**. Dissertação (Mestrado em Ciência de tecnologia). Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia, Universidade Tecnologia Federal do Paraná, Ponta Grossa-PR, 2020.

ZERBATO, A. P. **Desenho Universal para aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar: potencialidades e limites de uma formação colaborativa**. 2018. Tese (Doutorado

em Educação Especial) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, Campus São Carlos, 2018.

ZERBATO, A. P.; MENDES, Enicéia G. Desenho universal para aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação Unisinos** 22(2):147-155, abril-junho 2018. Unisinos - doi: 10.4013/edu.2018.222.04. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/issue/view/648>. Acesso em: 23 jul. 2021.

ZERBATO, A. P.; MENDES, Enicéia G. O desenho universal para a aprendizagem na formação de professores: da investigação às práticas inclusivas. **Educação e Pesquisa**, 47, e233730. Ano 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147233730>. Acesso em: 07 jul. 2023.

## **APÊNDICES**

**Apêndice 1 - TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO**

A Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esporte está de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado “**ATUAÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE: RECURSOS, SERVIÇOS E METODOLOGIAS ESPECIALIZADAS PARA A INCLUSÃO ESCOLAR**”, coordenado pelo/a pesquisador/a Profa. Dra. Wanessa Ferreira Borges Resende a ser desenvolvido em conjunto com a pesquisadora Márcia Macêdo Costa do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal de Catalão.

A Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esporte GO, aqui representada por Júlia Pimenta Marques, assume o compromisso de atuar como colaborador/a e apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa nesta instituição por conhecer seus aspectos metodológicos, riscos e benefícios aos participantes da pesquisa.

Desta forma, autorizamos a coleta de dados que será por meio de aplicação de questionário, realização de entrevistas semiestruturadas, observações dos participantes e possível formação junto aos participantes. Conforme a Lei Geral de Proteção de dados (LGPD) lei nº 13.709, para ter o acesso aos potenciais participantes da pesquisa, será por meio do fornecimento de dados pessoais, como o nome, telefone e e-mail dos professores para o recrutamento.

E declaramos ciência de que nossa instituição é coparticipante do presente projeto de pesquisa; e que, portanto, somos corresponsáveis quanto aos deveres junto aos participantes da pesquisa que aqui serão recrutados, bem como em resguardar, junto o/a pesquisador/a responsável, os direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes de pesquisa que voluntariamente serão aqui recrutados.

São Simão-GO, ..... de ..... 2022.

**Júlia Pimenta Marques**  
**Secretaria da Educação, Cultura e Esporte**  
**Secretária Municipal de Educação, Cultura e Esporte Rua 20 c/ Av. Brasil S/N, São Simão Goiás**

**Estado de Goiás Prefeitura Municipal de São Simão**  
**Secretaria Municipal de Educação**  
**Escola Municipal José Porfírio Nogueira**

## Apêndice 2 - TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO UNIDADE I

A Escola Municipal José Porfírio Nogueira está de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado “**ATUAÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE: RECURSOS, SERVIÇOS E METODOLOGIAS ESPECIALIZADAS**

**PARA A INCLUSÃO ESCOLAR**”, coordenado pelo/a pesquisador/a Profa. Dra. Wanessa Ferreira Borges Resende a ser desenvolvido em conjunto com a pesquisadora Márcia Macêdo Costa do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal de Catalão.

A Escola Municipal José Porfírio Nogueira, aqui representada por Eliana Andrade de Lima, assume o compromisso de atuar como colaborador/a e apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa nesta instituição por conhecer seus aspectos metodológicos, riscos e benefícios aos participantes da pesquisa.

Desta forma, autorizamos a coleta de dados que será por meio de aplicação de questionário, realização de entrevistas semiestruturadas, observações dos participantes e possível formação junto aos participantes. Conforme a Lei Geral de Proteção de dados (LGPD) lei nº 13.709, para ter o acesso aos potenciais participantes da pesquisa, será por meio do fornecimento de dados pessoais, como o nome, telefone e e-mail dos professores para o recrutamento.

E declaramos ciência de que nossa instituição é coparticipante do presente projeto de pesquisa; e que, portanto, somos corresponsáveis quanto aos deveres junto aos participantes da pesquisa que aqui serão recrutados, bem como em resguardar, junto o/a pesquisador/a responsável, os direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes de pesquisa que voluntariamente serão aqui recrutados.

São Simão-GO, .... de ..... de 2022.

Eliana Andrade de Lima Diretora  
Escola Municipal José Porfírio Nogueira Rua 14 c/ 23 S/N, São Simão – Goiás

EMEFAES	Escola Municipal Antônio Eustáquio da Silveira Rua 56 c/ Av. Goiás s/n. - Vila Bela - Fone: (64) 3553-9505 E-mail: <a href="mailto:antonioeustaquio@educacao.saosimao.go.gov.br">antonioeustaquio@educacao.saosimao.go.gov.br</a>	
---------	---	--

### **Apêndice 3 - TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO UNIDADE II**

A Escola Municipal Antônio Eustáquio da Silveira está de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado “ **ATUAÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE: RECURSOS, SERVIÇOS E METODOLOGIAS ESPECIALIZADAS PARA A INCLUSÃO ESCOLAR** ”, coordenado pelo/a pesquisador/a Profa. Dra. Wanessa Ferreira Borges Resende a ser desenvolvido em conjunto com a pesquisadora Márcia Macêdo Costa do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal de Catalão.

A Escola Municipal Antônio Eustáquio da Silveira, aqui representada por Eneida Aparecida de Oliveira Toscano, assume o compromisso de atuar como colaborador/a e apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa nesta instituição por conhecer seus aspectos metodológicos, riscos e benefícios aos participantes da pesquisa.

Desta forma, autorizamos a coleta de dados que será por meio de aplicação de questionário, realização de entrevistas semiestruturadas, observações dos participantes e possível formação junto aos participantes. Conforme a Lei Geral de Proteção de dados (LGPD) lei nº 13.709, para ter o acesso aos potenciais participantes da pesquisa, será por meio do fornecimento de dados pessoais, como o nome, telefone e e-mail dos professores para o recrutamento.

E declaramos ciência de que nossa instituição é coparticipante do presente projeto de pesquisa; e que, portanto, somos corresponsáveis quanto aos deveres junto aos participantes da pesquisa que aqui serão recrutados, bem como em resguardar, junto o/a pesquisador/a responsável, os direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes de pesquisa que voluntariamente serão aqui recrutados.

São Simão-GO, ..... de.....de 2022.

**Eneida Aparecida de Oliveira Toscano Diretora**

Escola Municipal Antonio Eustáquio da Silveira Rua 56 Esq. Av. Goiás S/N, São Simão Goiás

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIAS / UNIVERSIDADE FEDERAL DE CATALÃO  
(EM TRANSIÇÃO)  
UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**Apêndice 4 – TCLE EDUCAÇÃO BÁSICA - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE  
E ESCLARECIDO – TCLE (PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA)**

Prezado Senhor (a),

Você/Sr./Sra. está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa intitulada “**ATUAÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE: RECURSOS, SERVIÇOS E METODOLOGIAS ESPECIALIZADAS PARA A INCLUSÃO ESCOLAR**”. Nos chamamos: Wanessa Ferreira Borges Resende (coordenadora); Márcia Macêdo Costa (pesquisadora participante). Somos as pesquisadoras responsáveis e nossa área de atuação é a Educação Especial. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence às pesquisadoras responsáveis. Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizado (a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas *sobre a pesquisa* poderão ser esclarecidas pelo(s) pesquisador(es) responsável(is), via e-mail (wanessafborges@gmail.com; cmarciamacedo@gmail.com) e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, através do(s) seguinte(s) contato(s) telefônico(s): (64)996118238 / (64)98120-9661.

Ao persistirem as dúvidas sobre os seus direitos como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás, pelo telefone (64)3441-7609.

**1 - Informações Importantes sobre a Pesquisa:**

1.1. Pesquisadores: Orientadora -Profa. Dra. Wanessa Ferreira Borges; contato (64) 3441-5365; e-mail wanessafborges@gmail.com; Programa de pós-graduação em Educação (PPGEDUC) da Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão (UFG-RC)/ Universidade Federal de Catalão em transição (UFCAT), na Av. Dr. Lamartine P. Avelar, 1.120, Setor Universitário, Catalão (GO) CEP – 75704 020.

O(A) Senhor (a) está sendo convidado (a) para participar do projeto de pesquisa:

**ATUAÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE:  
RECURSOS, SERVIÇOS E METODOLOGIAS ESPECIALIZADAS PARA A INCLUSÃO  
ESCOLAR**

**A JUSTIFICATIVA, OS OBJETIVOS E OS PROCEDIMENTOS:** O estudo tem como objetivo descrever, analisar e refletir sobre a atuação docente e a implementação de recursos, serviços e metodologias especializadas na educação das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação, a partir das políticas, práticas e formação docente. Especificamente o projeto de pesquisa visa: a) analisar as práticas (ação) e a formação docente (inicial e continuada) para implementação de recursos, serviços e metodologias especializadas (Tecnologia Assistiva (TA), Desenho Universal da Aprendizagem (DUA), Ensino diferenciado e ensino colaborativo); b) elaborar, implementar e avaliar programas de formação colaborativos para implementação de recursos, serviços e metodologias especializadas (TA, DUA, Ensino diferenciado e ensino colaborativo); c) descrever e analisar o papel da escola e a atuação dos professores regentes, professor de atendimento educacional especializado (AEE) e profissional de apoio à inclusão; d) identificar o papel e a contribuição do trabalho colaborativo para a permanência e aprendizagem dos alunos público alvo da educação especial na classe comum do ensino regular.

Para alcançar estes objetivos, inicialmente, faremos um levantamento de dados sobre a atuação docente, a organização do trabalho pedagógica e escolar para a inclusão, os recursos, metodologias e serviços especializados disponíveis e sua funcionalidade na escola. Esta investigação inicial se dará por meio de questionários e entrevistas semiestruturadas (em grupo e ou individual) que vocês professores nos concederão. Também realizaremos observações no contexto da classe comum e do atendimento educacional especializado (AEE). De posse deste diagnóstico, elaboraremos um programa de formação (quando necessário) aos professores regentes e/ou que atuem no AEE e como profissional de apoio à inclusão, o qual os colocará em contato com os conhecimentos e princípios acerca dos recursos (Tecnologia Assistiva), metodologias (Desenho Universal para aprendizagem e/ou Ensino Diferenciado) e serviços (ensino colaborativo) especializados para a escolarização dos alunos público alvo da educação especial. Em seguida vocês professores que receberam a formação irão analisar à luz da teoria apresentada as concepções e práticas descritas inicialmente, de forma a co-produzirmos (pesquisador e participante) conhecimento acerca do objeto de pesquisa. E finalmente, avaliarão o programa de formação colaborativo recebido e a aplicabilidades dos recursos e metodologias especializados na escolarização dos alunos público alvo da educação especial em classe comum do ensino regular e demais espaços pedagógicos previstos a esta população.

O desenvolvimento desta pesquisa se justifica pois embora tenhamos ultrapassado os embates a respeito do direito de acesso (matrícula) dos alunos público alvo da educação especial (PAEE), faz se necessário ampliar este horizonte, e refletir sobre o trabalho docente realizado nas salas de aula comum e demais espaços pedagógicos previstos para esta clientela no contexto do ensino regular. A urgência desta reflexão é apontada por Ferreira (2005) ao ponderar que, não podemos incorrer no erro de oferecer a estes estudantes as possibilidades de acesso à escola, lá permanecer, mas dentro da sala de aula ficarem excluídos dos processos de ensino e aprendizagem propostos aos demais alunos. E para garantir a permanência e aprendizagem desta população, faz se necessário que a escola se reorganize e disponha de recursos, serviços e metodologias especializadas, tais como, ensino colaborativo, ensino diferenciado, DUA e TA.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIAS / UNIVERSIDADE FEDERAL DE CATALÃO  
(EM TRANSIÇÃO)  
UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Para realização da pesquisa, realizaremos observações no AEE e sala de aula comum, entrevistas individuais e /ou em grupos formados por professores regentes, de AEE e profissionais de apoio à inclusão, e será solicitado a todos os participantes que respondam um questionário para conhecer mais sobre as pessoas que participarão da pesquisa. Durante as entrevistas, usaremos gravadores de imagem e voz, e por isso gostaríamos de solicitar que assinalem abaixo a concessão ou não da sua voz, imagem e opinião para serem analisados pela pesquisadora.

A sua participação na pesquisa é totalmente voluntária. Você tem total liberdade para recusar a participar, e mesmo concordando inicialmente, poderá retirar seu consentimento a qualquer instante, sem que haja qualquer prejuízo.

**DESCONFORTOS, RISCOS E BENEFÍCIOS:** A pesquisa trará benefícios relacionados a produção de conhecimento científico sobre a atuação e formação de professores regentes e especializados da educação básica quanto a escolarização dos alunos público alvo da educação especial. Compreender como estes professores têm atuado auxiliará os pesquisadores na estruturação de programas de formação colaborativo quanto ao uso de recursos (Tecnologia Assistiva), metodologias (Desenho universal da aprendizagem e ensino diferenciado) e modelos de serviços da educação especial (ensino colaborativo), com vistas a refletir, e quiçá transformar a organização do trabalho pedagógico e escolar para a melhoria na qualidade da educação para todos.

Além disso, o programa de formação constitui-se em estratégia potencial para minimizar efeitos negativos da atual situação da implementação de recursos de TA e do uso de metodologias especializadas como o Desenho Universal da Aprendizagem na escola, tais como: o desconhecimento sobre a TA, DUA e ensino colaborativo e a escassez de formação. Os encontros dos grupos de professores trarão aos sujeitos a oportunidade de troca de experiências, bem como o reconhecimento das mesmas dificuldades na atuação docente.

Os riscos da pesquisa se referem ao momento de coleta de dados, já que: a) as entrevistas: podem causar desconforto relacionado a alguma questão, além do tempo

despendido na concessão da mesma pelos participantes; b) as observações e o grupo focal: podem gerar constrangimento pela invasão da privacidade (rotina escolar), interferência na vida e na rotina dos participantes e embaraço em interagir com estranhos. Por este motivo, caso não se sintam à vontade, poderão não responder determinada pergunta da entrevista ou até mesmo abandonar a pesquisa a qualquer momento sem quaisquer danos ou prejuízos.

#### CUSTOS DA PARTICIPAÇÃO, RESSARCIMENTO E INDENIZAÇÃO POR

EVENTUAIS DANOS: Os dados da pesquisa serão tratados de forma anônima e confidencial, isto é, em nenhum momento será divulgado o nome dos participantes de forma a possibilitar sua identificação. Esses resultados serão divulgados em eventos e/ou revistas científicas.

Sr. (a) não terá nenhum custo ou quaisquer compensações financeiras ao aceitar participar da pesquisa. O benefício do estudo será de aumentar o conhecimento científico em relação a atuação docente e formação de professores acerca dos recursos, serviços e metodologias especializadas para a inclusão escolar.

Em caso de qualquer dano causado por sua participação na pesquisa você poderá pleitear indenizações, solicitado reparação a danos imediatos ou futuros.

Sr.(a) receberá uma via deste termo assinada e rubricada onde consta o celular/e-mail dos pesquisadores responsáveis, podendo tirar as suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

**Consentimento da Participação na Pesquisa:**

Eu, ....., inscrito(a) sob o RG/CPF....., abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado **“ATUAÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE: RECURSOS, SERVIÇOS E METODOLOGIAS ESPECIALIZADAS PARA A INCLUSÃO ESCOLAR.”**. Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelos pesquisadores responsáveis Wanessa Ferreira Borges, e/ou Márcia Macêdo Costa sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Catalão, ..... de ..... de .....

Autoriza o uso de sua voz, imagem ou opinião:

- Permito a divulgação da minha imagem/voz/opinião nos resultados publicados da pesquisa;
- Não permito a publicação da minha imagem/voz/opinião nos resultados publicados da pesquisa.

Assinatura por extenso do(a) participante

Assinatura por extenso do(a) pesquisador(a) responsável

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIAS / UNIVERSIDADE FEDERAL DE CATALÃO  
(EM TRANSIÇÃO)  
UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**Apêndice 5 - FICHA DE IDENTIFICAÇÃO INICIAL DOS/AS PROFESSORES/AS DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Prezados/as professores/as,

Este questionário é parte dos instrumentos de acesso aos dados da pesquisa intitulada: “Desenho Universal para Aprendizagem: concepções e práticas pedagógicas de professores/as dos anos iniciais”, e têm por objetivo geral caracterizar o perfil dos/as docentes que atuam com o público da educação especial nos anos iniciais.

A pesquisa objetiva identificar, descrever e analisar as aproximações das concepções e práticas pedagógicas inclusivas de professores/as de anos iniciais aos princípios do DUA. E os objetivos específicos são:

- Identificar as concepções de professores/as dos anos iniciais sobre o processo de ensino e aprendizagem do aluno público da educação especial na sala de aula comum;
- Descrever e analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas por professores/as de anos iniciais que buscam garantir a participação do aluno público da educação especial;
- Identificar as concepções e práticas pedagógicas formadas pelos/as professores/as dos anos iniciais acerca do conceito DUA.

Os dados obtidos neste questionário são de fundamental importância para o desenvolvimento deste trabalho e será mantido sigilo em relação às identificações dos seus nomes.

Agradecemos a sua colaboração

Atenciosamente,

Responsável pela Pesquisa Prof<sup>a</sup>. Márcia Macêdo Costa

PPGEDUC – Programa de Pós-Graduação em Educação

**FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DE PROFESSORES/AS DA EDUCAÇÃO BÁSICA  
ANOS INICIAIS (Regentes e Apoio à inclusão escolar)**

**I. Dados Pessoais**

Nome completo (sem abreviar): \_\_\_\_\_

Data de nascimento: ( \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ )

( ) Feminino

( ) Masculino

Possui alguma deficiência: ( ) sim Qual? \_\_\_\_\_

( ) não

Nº para contato: ( \_\_\_\_\_ ) \_\_\_\_\_

E-mail: \_\_\_\_\_

Função atual: \_\_\_\_\_

Vínculo Efetivo ( \_\_\_\_\_ ) Contrato Temporário ( \_\_\_\_\_ )

Escola em que atua: \_\_\_\_\_

**Experiência como professor/a**

- Tempo de experiência (em anos) como professora regente: \_\_\_\_\_
- Tempo de experiência (em anos) como professora de apoio: \_\_\_\_\_
- Tempo de experiência em outra função: \_\_\_\_\_ Qual: \_\_\_\_\_

**II. Formação Inicial** Magistério ( ) sim ( ) não Curso Superior: ( ) sim ( ) não

Qual (is)? \_\_\_\_\_

Ano de ingresso: Curso 1 \_\_\_\_\_ Curso 2 \_\_\_\_\_ Ano de conclusão: Curso 1

\_\_\_\_\_ Curso 2 \_\_\_\_\_

Instituição de ensino: \_\_\_\_\_

Na sua formação inicial havia disciplinas e/ou conteúdos curriculares relacionados à escolarização de alunos com deficiência? Se sim, quais? (colocar a duração).

**III. Formação continuada**

a) Curso acima de 360 horas: ( ) SIM ( ) NÃO

b) Se sim, classifique-as em capacitação/ aperfeiçoamento; pós-graduação (lato sensu) especialização e Pós-graduação (stricto sensu) mestrado ou doutorado, no quadro abaixo.

Nome do Curso	Carga Horária	Ano	Instituição/Cidade

c) Outros cursos realizados nos últimos três anos (extensão, aperfeiçoamento, oficinas e similares)?

Curso frequentado	Carga Horária	Ano	Instituição/Cidade

#### IV. Apenas para Professores/as Regentes:

- d) Em sua sala de aula há aluno/a público da educação especial? ( ) Sim ( ) Não  
e) Na sua sala em que atua, há professor de apoio à inclusão escolar? ( )SIM ( )NÃO

#### V. Apenas para Professores/as de Apoio à Inclusão:

- f) Quantos alunos são assistidos por você? \_\_\_\_\_  
g) Os alunos são da mesma turma ou de turmas diferentes? \_\_\_\_\_  
h) Marque o X na condição em que corresponde ao seu aluno(a):

Na sala de aula comum	
( ) Def. Intelectual	No.:
( ) Perda auditiva	No.:
( ) Surdo	No.:

<input type="checkbox"/> surdocego	No.:
<input type="checkbox"/> Cego	No.:
<input type="checkbox"/> Def. visual/ baixa visão	No.:
<input type="checkbox"/> Deficiência Física	No.:
<input type="checkbox"/> Autismo	No.:
Outra:	No.:

Obrigada por sua contribuição

## Apêndice 6 - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

<p><b>Título:</b> Desenho Universal para Aprendizagem: concepções e práticas pedagógicas de professores/as dos anos iniciais</p> <p><b>Questão de pesquisa:</b> Quais as aproximações das concepções e práticas pedagógicas inclusivas de professores/as dos anos iniciais aos princípios do DUA?</p> <p><b>Objetivo geral:</b> Identificar, descrever e analisar as aproximações das concepções e práticas pedagógicas inclusivas de professores/as de anos iniciais aos princípios do DUA.</p> <p>Objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Identificar as concepções de professores/as dos anos iniciais sobre o processo de ensino e aprendizagem do aluno público da educação especial na sala de aula comum.</li> <li>● Descrever e analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas por professores/as de anos iniciais que buscam garantir a participação do aluno público da educação especial.</li> <li>● Identificar as concepções e práticas pedagógicas desenvolvidas pelos/as professores/as regentes acerca do conceito DUA.</li> </ul> <p><b>Participantes da pesquisa:</b> Professores/as regentes e professores/as de apoio do ensino fundamental dos anos iniciais</p>	
Questões disparadoras da entrevista semiestruturada para professores/as da Educação Básica	
Iniciando a discussão	
EIXO TEMÁTICO	Perguntas

<p>Concepções</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✧ Qual é a sua concepção sobre a escolarização/processo de ensino/aprendizagem dos alunos com e sem deficiência?</li> <li>✧ Na sua opinião, qual o objetivo da escolarização do aluno público da educação especial?</li> <li>✧ Quais são as suas atribuições/papel na escolarização dos alunos em geral? E quanto a escolarização dos alunos público da educação especial?</li> </ul>
<p>Práticas pedagógicas</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✧ Na escolarização dos alunos público da educação especial, você utiliza algum tipo de recurso/estratégia/metodologia específica? Se sim, quais?</li> <li>✧ Geralmente, quais são as estratégias de ensino desenvolvidos por você em sala de aula?</li> <li>✧ Como são desenvolvidas as práticas pedagógicas junto aos estudantes com deficiência?</li> <li>✧ Você consegue propor atividades que todos os alunos consigam participar, de modo que atende as necessidades individuais? Se sim, como? Se não, por quê?</li> <li>✧ As atividades propostas que não necessitam de adaptações geralmente são relacionadas a quais conteúdos curriculares/disciplinas?</li> <li>✧ Para quais alunos são propostas estas práticas sem adaptações? O reconhecimento (o quê da aprendizagem?) Diversificar o modo de apresentar o conteúdo</li> <li>✧ Geralmente, como são apresentados os conteúdos curriculares aos alunos</li> </ul>
<p>Antes de iniciarmos, gostaria de saber qual é a sua concepção de práticas pedagógicas inclusivas? E o que você entende por estratégias pedagógicas inclusivas?</p>	

	<p>Com e sem deficiência? Cite exemplos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✧ Quais recursos, metodologias e estratégias você utiliza na apresentação/instrução do conteúdo curricular?</li> <li>✧ Na elaboração de um determinado conteúdo, você disponibiliza um leque de apresentação diversificado ou apenas um modo a ser trabalhado com os alunos com e sem deficiência?</li> </ul> <p>A estratégia (o como da aprendizagem?); Expressar a aprendizagem</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✧ Quais formas são propostas para que os alunos com e sem deficiência expressem o que aprenderam no dia a dia?</li> <li>✧ Quais são os suportes de comunicação (linguagem escrita, oral, desenho, música, artes visuais etc.) que são mais utilizados por você na sala de aula (Dê exemplos)? Geralmente atende a necessidade da turma? Se sim, por quê? Se não, por quê?</li> </ul> <p>A afetividade (o porquê da aprendizagem?); Motivar, desafiar e engajar</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✧ Quais estratégias você utiliza para motivar os alunos com e sem deficiência?</li> <li>✧ De que modo a forma que os conteúdos são apresentados permite aos alunos com e sem deficiência o uso da imaginação? Cite exemplos.</li> </ul>
Concepções e práticas baseadas no DUA	<ul style="list-style-type: none"> <li>✧ O que você entende por Desenho Universal para Aprendizagem?</li> <li>✧ Na sua concepção, qual é o objetivo do DUA?</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>✧ Onde você ouviu falar ou leu pela primeira vez sobre o DUA?</li> <li>✧ Como você propõem práticas baseadas no Desenho Universal?</li> </ul>

Para finalizarmos, será apresentado o seguinte caso fictício<sup>23</sup>, tendo como proposta instigar o professor refletir e logo responder:

Neide é professora do ensino fundamental. Leciona em uma sala de crianças com 8 anos de idade. Sua turma tem 24 alunos e há um aluno público da Educação Especial matriculado, chamado Marcos, que tem deficiência visual. Ele frequenta a turma desde o ano passado, tem um bom relacionamento com a turma, professora e funcionários da escola. No momento, Neide quer trabalhar os numerais de 1 a 30 com a turma. Que sugestões de atividades e estratégias pedagógicas você daria à professora Neide para trabalhar com a turma toda?

<sup>23</sup> Este é um caso fictício adaptado de Zerbato (2018). ZERBATO, Ana Paula. Desenho Universal para Aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar: potencialidades e limites de uma formação colaborativa. 298 f. 2018. Tese(Doutorado em Educação). Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

## Apêndice 7 – DEMARCAÇÃO DOS PRÉ-INDICADORES SELECIONADOS DAS ENTREVISTAS TRANSCRITAS

PERGUNTAS	DEMARCAÇÃO DOS PRÉ-INDICADORES Eixo Temático Concepção
<p style="text-align: center;"><b>Abertura de discussão</b></p> <p>1- Qual é a sua concepção sobre a escolarização/processo de ensino aprendizagem dos alunos com e sem deficiência?</p> <p>2- Na sua opinião, qual o objetivo da escolarização do aluno público da educação especial?</p> <p>3- Quais são as suas atribuições/papel na escolarização dos alunos em geral? E quanto a escolarização dos alunos público da educação especial?</p>	<p><b>1ªE- Anne Frank 19/06/2023:</b> “[...]infelizmente o sistema ele é muito falho, mas acredito assim, que as crianças que tem essas limitações, elas podem sim participar de um convívio na sala de aula. <b>SÓ QUE</b> para o professor precisa de ter um apoio né, tanto pedagógico quanto assim, instruções mesmo né, do sistema, porque igual te falei, se eu receber um aluno hoje, igual eu tenho uma criança que tem limitações, e eu sinto muito assim ;dificuldade; o que eu posso fazer pra ele é muito pouco, a gente tem ajuda da professora do AEE, mas não temos assim, muuito assim ééé, recursos, recursos mesmo sabe, é lúdico pra trabalhar com ele, a gente faz aquele apoio, mas acredito que <b>insuficiente.</b></p> <p><b>1- na sala de aula a gente tem dois tipos de aluno né, aquele que VAI, que você ensina e vai, e aquela criança que você tem que “sentar, tipo assim ééé dirigido, atividades dirigidas. (...) é uma sala que precisaria de ter mais recursos, né?! A escola talvez até oferece o suporte, mas a família não trazer, não tem o que fazer né?!</b></p> <p><b>2- Acho que não tem suporte nenhum, é muito falho (...). (...) e aí ficam um pouco assim debilitado em relação a isso.</b></p> <p><b>3- É árduo (( risos)), é muito difícil viu, porque nossa /.../ geralmente eu coloco as crianças que tem necessidades especiais mais próximas de mim, aquele aluno que vai sozinho eu coloco ele mais atrás (...) antes de você ter o seu aluno, você fazer uma entrevista, você IR até a família, porque tudo tá na base familiar, sabe, aquele aluno ali tem um probleminha?</b></p> <p><b>2ªE - Rosa Luxemburgo 19/06/2023:</b> É, posso dizer que já trabalhei com criança especial, a gente tem que trabalhar a inclusão, portanto é muito difícil né, muito complicado, minha experiência pouquíssima e EU, eu tenho muita dificuldade, “muita” mesmo (+) dependendo da, da deficiência da criança (+) ihh então é assim, eu na verdade, <b>eu me considero uma pessoa nu e crua nesse assunto (+) é, eu acredito que tem que ter, a inclusão SIM, portanto os professores éé não estão preparados pra lidar com essa situação</b> (inaudível), mas que deve acontecer, tem que acontecer, eu sou a favor ihh (+) eu (+) acho que deve ter assim (2s) por parte assim daa, no caso do ;professor do município;, tem que ter uma preparação melhor pelo professor ...</p>

SIM!, é muito difícil porquee (1.5s), **a gente não tem muita ajuda, dentro de sala, existe uma burocracia muito grande, pra vir professor de apoio né, então aí as vezes/ e o professor não tem muito tempo**, porque a gente tem que pesquisar, procurar e entender aquela deficiência na criança, como trabalhar ;com ela; então é muuita coisa, e o professor não tem esse tempo, porque (inaudível) pra estaar no dia a dia né ((não compreendi o final)).

**1- o que tá interferindo muito assim é a criação, a família, então a gente percebe tipo/ quando eu comecei (por agora) tá muito difícil (+) porque o professor ele deixa um pouquinho de ser professor, ele deixou de “ensinar” pra ter que educar, então isso tá dificultando. (...) o processo de aprendizagem na escola está mais complicado ultimamente, porque o professor ele(+) tá tendo que educar (...)o professor ele tá ultimamente (...)tendo “que”(+) ensinar e educar, eu acho assim que a parte do educar, ele já deveria chegar, chegar...**

**2- (...) (propiciar) esse momento com ele, de interação com (+) com os colegas, eu considero a criança especial um cidadão como outro, ele deve estar na escola SIM.**

**3- (...)eu / o professor ele tá na escola pra ensinar, esse é o meu papel, ensinar as crianças (...)eu “sou” a professora que “ensino” aquilo que não tem em casa eu trago (...)eu sou a professora, sou a psicóloga, aquilo que todo mundo fala que não ;deveria;, mas a gente acaba trazendo porque a gente acaba sendo a segunda família mesmo...**

*3ªE - Sofia Ionescu 19/06/2023:* A minha concepção hoje, não é uma concepção completa (+) que **eu acho que ainda falta muito né, muito pra (educação inclusiva) que as vezes em vez de incluir a gente excluí os alunos né (+) que, as vezes falta o suporte né, falta o professor, falta o material pedagógico, éé “exclusivo” né, as vezes o ambiente a escola ainda não tem né...**

*Entrevistadora:* O apoio nesse sentido você éé entende que é questão do pedagógico...

*Sofia Ionescu:* **Ter o apoio pra trabalhar com o professor, pessoas mesmo, hoje mesmo eu tenho um aluno (+) cadeirante que ele não tem (+) não tem uma pessoa pra poder éé (+) tanto trocar ele porque ele, ele ainda usa fralda né, e tem a parte também de AUXÍLIO, de as vezes pegar na mão, éé ajudar ele naquela atividade que exige “individualidade”...**

**1- (...) os alunos que não tem deficiência, determinada deficiência, eles tem mais facilidade(+) só que nem todos os alunos que tem deficiência, eles tem dificuldade, (...) ele é mais convívio na escola, o laudo dele já mostra isso (...) agora tem crianças também que não tem nenhum tipo de aprendizagem ou não tem nenhum problema, nenhuma deficiência que eles tem dificuldade normal que eles vão aprender com maior, com mais TEMPO né.**

2- (...) o convívio (...) é eles tem todos os direitos, todos os direitos da criança que não tem DEFICIÊNCIA (...) é um direito DELE, pra ele viver em SOCIEDADE (...) eu TENTO colocar ele em todas as atividades, inclusive nas apresentações do dia a dia, porque eu sei que ele tem os mesmos direitos que um que não tem deficiência.

3- (...) a educação e o meu PAPEL é tentar(+) é ensinar eles da mesma “forma”, TRATA-LOS da mesma forma, com cordialidade, com RESPEITO, com educação (...), a gente tem que compreender que cada um tem o seu momento de aprendizagem e cada um tem a sua dificuldade e a sua necessidade, então o meu papel como professora é atender os dois, as duas categorias, CLARO, as vezes de forma DISTINTA, MAIS de uma forma que vai colocar eles em sociedade, pra viver (dentro) os mesmos direitos.

*4ªE -Valentina Tereskhova 20/06/2023:* É eu primeiro tenho que entender qual é a criança né, qual é o tipo de necessidade, que ela tem, ihh eu penso que seja na “adaptação” de materiais (+) né, na forma como LIDAR mesmo no trato com a criança (...). (...)então eu acho que é individual ;isso; independente do transtorno, independente da deficiência, independente da situação (...)então assim; eu penso que é pela criança como indivíduo mesmo.

1- É DIÁRIO (...) processo diário (...), a gente tem que “trabalhar”, focado na criança (...), observando, eu acredito que a construção é diária mesmo.

2- se funcionasse, se o sistema funcionasse de acordo com o que ESTÁ LÁ na lei né(+) mas da forma como a gente tá, trabalhando não não acredito que tenha efeito para o professor e muito menos para as crianças, porque a gente enfrenta muitas dificuldades e a gente tá SOZINHO, a gente tá sozinho.

3- vou falar por mim né eu acredito que eu estou pre--pa--ra--da né, claro que a gente, tá sempre em busca de melhorar e de novos conhecimentos (...)tô preparada “pra” tentar passar e /.../ ajudar eles na construção né, desse conhecimento na alfabetização e na questão das crianças com necessidades especiais (...) eu particularmente, não tenho é hoje né, não tenho receio de receber, não tenho MEDO né, porque existe isso /.../ E agora não, eu já sei que eu consigo, é DIFÍCIL? Sim, muito difícil, né, mas a gente consegue, a gente tem que tá aberto(+) pra receber esse tipo de criança.

*5ªE- Greta Thunberg 20/06/2023:* Olha, eu tenho que programar atividades que vai, que VÃO incluir todos os alunos né, fazer com que as atividades abrangem todos, independente daas dificuldades...

1- todos tem o direito né, de aprender independente se tem(+), alguma deficiência ou não.

	<p><b>2- Integrar (+), o aluno na sociedade</b>, porque se a própria escola excluí, a sociedade também (+), vai acabar excluindo as pessoas né, o ser humano.</p> <p><b>3- cada pessoa tem a sua(+) contribuição(...)</b>o que falta é o CARINHO(+). Então(+), eu tento fazer o máximo NÉ, de /.../ <b>respeitar, trazer o respeito entre um e outro, entre eu e a criança também.</b></p> <p><b>6ªE- Maria da Penha 20/06/2023:</b> Essas práticas pedagógicas inclusivas (+), seriam aquelas práticas aonde o professor, é(+), conseguiria, é dentro da (++) , daquilo que o aluno (tem de ) diferente, de diagnóstico né, é, poder incluir dentro das atividades aonde eles se sintam “confortável”, se sintam(+) BEM, con--si--ga está participando dessa atividade né, <b>apesar das nossas dificuldades de ter(+), professores auxiliares (...).</b></p> <p><b>1- concepção “tradicional”(1.5s)</b>, BEM tradicional mesmo (...) as metodologias ativas praticamente <b>NÃO EXISTEM (...)</b> não temos é tecnologias praticamente, vamos dizer, MUITO pouco (...) nós estamos num ensino tradicional. (...) <b>dentro da educação inclusiva, ainda nos falta MUITO “aparato”,</b> não temos praticamente (...).</p> <p><b>2- (...)</b> eu acho que NÓS hoje estamos mais na <b>SOCIALIZAÇÃO</b>, do que mesmo a prática da leitura e da escrita, de acordo com cada necessidade.</p> <p><b>3- HOJE o meu papel dentro do 3º terceiro ano, de acordo com a BNCC,</b> é que eles(+) estejam, é, já, praticamente (todos) com a leitura fluente (...).</p> <p><b>7ªE- Marie Curie 20/06/2023:</b> Acho que práticas pedagógicas inclusivas, é você adequar, né, conteúdos, é(+), metodologia a nível do aluno né, se você tem um aluno especial, você tem que adequar tudo que trabalhar a nível dele, né, <b>SEM precisar tirar ele né /.../ da sala, do convívio social com os outros alunos, né, ;praticando a inclusão; (...).</b></p> <p><b>1- (...)</b> tem que usar uma metodologia diferente, um conteúdo diferenciado, então cada/ <b>AMBOS vão aprender dentro do seu tempo, dentro do seu nível, e da sua capacidade.</b></p> <p><b>2- Deve escolarizar pra eles ter uma vida social, né(+).</b> /.../ Antigamente, <b>a gente sabe que esses alunos as vezes nem frequentava escola (...).</b> Então, isso é muito importante, pra que <b>TODOS TENHAM, né, o mesmo direito e uma vida social, né,</b> de resolver seus probleemas, dentro lógico, de suas capacidades.</p> <p><b>3- (...)</b> <b>o meu papel é, acho que é passar o conhecimento,</b> né, pra eles, dentro lógico, respeitando a capacidade de cada um, né, e tentando colocar/ . E também, o papel de que? <b>De TAMBÉM socializar o aluno né, de colocar na mente dele, que ele é capaz, que ele está aqui, e que TODOS vão conseguir, de sua maneira, do seu jeito (...).</b> Então, <b>o professor tem esse papel também né, de encorajar o aluno (...).</b></p>
--	---

	<p><b>8ªE- Bertha Lutz 20/06/2023:</b> Uai, o que eu entendo como <b>prática pedagógica inclusiva, é você tentar adaptar o seu conteúdo né, diário, a aquela especificidade daquele aluno né, então, tentar encaixar o conteúdo de acordo com que ele vai conseguir(...).</b></p> <p><b>1-</b> (...) o ensino e aprendizagem né, é você está(2s)/. A cada série né, a gente vai aumentando o nível de dificuldade das crianças, de acordo com a turma que você tem né. Então, acredito que <b>o processo de ensino e aprendizagem, seja isso né, VOCÊ (+) perceber /.../ o grau de dificuldade daquelas crianças né, ao todo ali, tanto as que tem deficiências, algum tipo de deficiência, quanto as outras né.</b></p> <p><b>2-</b> (...) <b>“viver melhor” na sociedade (...).</b></p> <p><b>3-</b> (...) <b>o papel do professor né, é sempre(+)</b> abrir caminhos né, para que eles <b>“consigam”(+)</b> compreender o que está sendo passado, compreender (os) conteúdos (...).</p> <p><b>9ªE- Malala 20/06/2023:</b> Acho que a <b>concepção inclusiva inserir o aluno nas atividades diárias da sala de aula, todas que você está fazendo, sempre tentar colocar o aluno a participar das atividades né (...).</b></p> <p><b>1-</b> (...) <b>quase to--dos os alunos que estão vindo para a escola, estão vindo com MUITA dificuldade.</b> Os especiais as vezes, um POUCO mais (...) não sei se tem haver com esse período da pandemia, mas eles estão com MUITA dificuldade.</p> <p><b>2-</b> (...) tem aluno que VEM já com um certo conhecimento né, tem as suas dificuldades que acompanha a turma (...) tem aqueles que estão vindo mas não estão conseguindo acompanhar a turma (...) ser mais uma socialização né, ter um contato com os outros colegas.</p> <p><b>Entrevistadora :</b> <b>Então, na sua opinião, a escolarização então, destes alunos público da educação especial, eles é, eles vem com intuito de estarem aprendendo como os outros, só que eles não conseguem, é isso? R:</b> (...) essas dificuldades está sendo sobrecarregada “para” o aluno também, porque ele entra numa série, que ele não compreende o que o professor está falando (...).</p> <p><b>3-</b> <b>Tentar ajudar o máximo,</b> (o possível) aquilo que a gente consegue passar para o aluno, (eu tento) inserir ele a participar, tentar motivar esse <b>aluno</b> que não é fácil né. (...) quando o aluno tem todo o <b>apoio da família e tudo,</b> você vê o resultado (...).</p> <p><b>10ªE- Frida Kahlo 21/06/2023:</b> <b>Incluir todos, de fato, principalmente através da equidade.</b></p> <p><b>1-</b> <b>O processo é “bem” individualizado,</b> né, os sem deficiência também TEM suas particularidades (...) esse processo do ensino e aprendizagem, ele se dá de modo diferente (...)de aproximar do aluno pra ver é(+), como ele aprende melhor.</p> <p>(...) <b>principalmente pela interação(...).</b> Além da interação, da socialização, de mostrar que ele também é o ensino e aprendizagem é isso, é ensinando e aprendendo ao mesmo tempo.</p>
--	---

2- capaz, que ele aprende com o outro(...) **porque a LEITURA DE MUNDO precede a leitura das palavras.** Então assim, viver no mundo letrado, **A ESCOLA proporciona isso né, OU deveria proporcionar, ;então é muito importante.**

3- **Eu vejo meu papel como a “mediadora” (...).**

*11ªE- Lélia Gonzáles 21/06/2023:* **eu entendo que a prática pedagógica inclusiva, é aquela que você eh traz(+) pra sua sala de aula uma realidade em que a criança vai poder participar do que se está sendo realizado (...).**

1- A minha concepção é que a escola é(+), uma parte essencial para que isso aconteça, o ensino e aprendizagem. Mas há **necessidade de uma parceria de escola e família (...).** (...) a **escola precisa do apoio da família** também.

2- **PORQUE ELE TAMBÉM** tem o **direito**, né, não é porque ele é uma criança especial que ela não tem o direito em aprender (...).

3- (...) eu tenho que me doar, eu tenho que pesquisar, eu preciso elaborar atividades que vão (+), “ser” atrativas, que vão ser atividades que, eles vão sentir prazer em fazer, e não fazer por obrigação, porque as crianças (;também;) **PRECISA APRENDER com(+), de uma forma atrativa né.**

*12ªE- Amélia Earhart 21/06/2023:* **Eu(+)** acho, “válida”, mas **muito difícil, para o professor regente está trabalhando com essas diferenças(++).** Mas **acredito que se tiver o professor de apoio nos ajuda “muito”, já tive essa experiência (...).**

1- (...) nós temos uma matriz de habilidade que está sempre nos (+) (caminhando) né (...).

2- Eu acho que tem que ter o(+) **lugar adequado**, e os **profissionais** também.

*Entrevistadora:* **Então, na sua concepção, deveria ter o espaço...**

**R:** **O espaço a parte/.../ dentro da escola, mas com profissionais né, “preparados”,** porque para o professor regente trabalhar com **todos os alunos e com os especiais** não é fácil, não (+) é/ as vezes chega (a não ser possível), dependendo da deficiência né.

3- (...) fico sempre **preocupada com esses alunos que não avançam**, ihh faço o trabalho individual dentro de sala (...).

*13ªE- Dorothy Mae 21/06/2023:* **na realidade elas estão um pouco aquém né, nós ainda temos (assim) muita dificuldade (+) nes--sa ÁREA,** eu acho que **falta um pouco de(+)** “preparo” **do profissional, do professor, nós ainda precisamos (+) nos capacitar MELHOR pra tá atendendo.**

1- Vamos avaliar, olha eles (2s) é um processo gradativo né, não é assim, num estalar de dedos, **é um processo gradativo que tem o começo e o desenvolvimento, e alguns tem mais dificuldades e outros não(...)** então é um processo normal assim, para todos dois, níveis né, tanto quem tem dificuldade e quem não tem. (...) **cada conteúdo novo que vem é um DESAFIO** que precisa ser

	<p>vencido, tanto para o professor quanto para o aluno, TODOS os dias é um desafio diferente.</p> <p><b>2-</b> (...) tem que dá uma chance, porque <b>de alguma forma eles tem habilidades</b>, em alguma área, nós só precisamos é <b>descobrir qual é área que eles tem maior habilidade e aplicar nisso (...)</b>.</p> <p><b>3-</b> (...) eu não sei se o termo é <b>intermediário, a minha função é fazer com que eles acreditam que são capazes</b>, eu só vou mostrar os caminhos, eu não vou entregar o caminho pronto pra ele(...) <b>o caminho é aquele e eles tem que seguir, acreditando na capacidade de cada um.</b></p> <p><b>14ªE- Claudia Andujar 21/06/2023:</b>(...) <b>como professora a gente tem que adaptar num é</b>, as atividades dos <b>alunos com dificuldade ou que tem alguma necessidade especial</b>, (inaudível) pra que eles também tenham o mesmo direito que os outros alunos né, que é o <b>direito de aprendizagem, para que todos possam aprender (...)</b>.</p> <p><b>1-</b> (...)é o <b>individual, porque cada um tem suas limitações (...)</b> e a partir desse PONTO que elabora o planejamento, a atividade como vai ser.</p> <p><b>2-</b> (...) TEM o direito, todo cidadão tem o direito né, de participar da escola, de alfabetizar né, de saber o ler, escrever, fazer os cálculos, então, as noções básicas né (...).</p> <p><b>3-</b> (...) <b>insegura (...)</b>todo ano a gente vai ter esses alunos especiais na sala da gente. Então assim, eu me informo, eu leio, eu busco informações, eu pesquiso atividades, é, vejo o que eles tem de dificuldade (...).</p> <p><b>15ªE- Nise da Silveira 21/06/2023:</b> a gente vai aprendendo a cada (+), a cada ano né, ainda mais sobre inclusão. E eu creio, que assim, é um <b>“trabalho” (que tem ser feito) com passo a passo, e que tem um desenvolvimento assim, ehh positivo no final do ano.</b></p> <p><b>1-</b> Eles aprendem, cada criança, eu acho assim, <b>“não é seu tempo”</b>, eu acho que cada criança a gente vai instigando, conhecendo e <b>usando os métodos (...)</b> pra estar trabalhando de acordo com aquela criança.</p> <p><b>2-</b> (...) eu penso no futuro dessa criança né, porque, ehh, no dia a dia dela, <b>no social</b> né, a visão de mundo. Então eu acho assim, que ela precisa mesmo dessa <b>so-ci-a-li-za-ção</b> com todos aqui na escola, porque <b>querendo ou não aqui é o MUNDO, diferenciado do que ela encontra em casa, então ela precisa</b>, assim, trabalhar essas habilidades e conhecendo esses ambientes para futuramente ajuda-los na <b>inclusão do mundo</b>, né.</p> <p><b>3-</b> (...) <b>não sou SÓ a professora de ensinar</b>, de está ali no dia a dia. (...) setores emocional. (...) eu me preocupo MUITO com eles, <b>eu me apego, é o meu perfil</b> assim (...).não sou SÓ a professora de ensinar, de está ali no dia a dia.</p>
--	--

	<p><b>16ªE- Angela Davis 26/06/2023: (...)tem que incluir eles mais na atividade né, igual os outros alunos e incluir eles mais em eventos, nessas coisas assim. (...) é mais o social, por eles mais pra interagir com as outras crianças.</b></p> <p>1- (...) <b>precisa de mais reforço</b> né, mais, no outro período, e de mais <b>apoio</b> né, de outros professores.</p> <p><b>2- Eu acredito que seja mais por não ter(+) diferenças, e os pais também não aceita né, ir para outro lugar sem ser na escola pela deficiência. (...) eles aprenderem mais (...).</b></p> <p><b>3- (...) ensinar a socializar, aprender a ler, a escrever, é isso.</b></p> <p><b>17ªE- Harriet 26/06/2023:</b> Bom, eu penso assim, <b>INCLUIR</b>, significa muita coisa né, porque muitas vezes <b>eu acho que a escola não inclui, exclui o aluno, que as vezes por coisa pouca, eu acho que a escola deveria abrir mão de alguma coisa</b> assim para incluir o aluno, e não querer moldar o aluno de acordo com os outros alunos.</p> <p><b>1- (...) o processo de ensino e aprendizagem</b> ocorre assim né, é aos poucos, e <b>conforme o jeito do aluno</b>, tanto com deficiência ou não, e cada aluno tem o seu tempo de aprender (...).</p> <p><b>2- É</b> que aprendizagem né, é para todos, então eles merecem também, tem o <b>direito de aprender</b> e “deve” aprender né. (inaudível) eles vão aprender igual, mas aprende de outro modo, eles tem que <b>desenvolver</b> também em <b>alguma área</b> né, para vida, para o trabalho, então, eles tem que ter um desenvolvimento, de um jeito ou de outro.</p> <p><b>3- (...) a gente ao ENSINAR</b> também está aprendendo (...) o ensino e aprendizagem é isso, é <b>ensinando e aprendendo ao mesmo tempo.</b></p> <p><b>18ªE- Rosa Parks 27/06/2023:</b> Eu concordo assim com a prática, ajuda muito no desenvolvimento né, da criança, <b>fazer atividades diferenciadas, é nisso.</b></p> <p>1- (...) de máxima importância né, porque a criança não tiver na escola, aí já é mais complicado, principalmente as crianças com deficiências.</p> <p>2- (...) <b>inclusão, a socialização</b> com /.../ outras crianças, ajuda muito no desenvolvimento em casa né.</p> <p>3- (...) atender o máximo (...), <b>ajudar a professora</b> explicando, orientando, como que é as atividades.</p>
<p><b>Eixo Práticas Pedagógicas</b></p> <p>✧ Na escolarização dos alunos público da educação especial, você utiliza algum tipo de recurso/estratégia/metodologia específica? Se sim, quais?(1)</p> <p>✧ Geralmente, quais são as estratégias de ensino</p>	<p><b>1ª E- Anne Frank 19/06/2023:</b></p> <p><b>1- [...] eu trabalho muito o lúdico[...]</b> igual eu te falei, <b>tenho dois públicos</b>, tenho assim, tenho criança que já lê, e já lê até frases, e tenho esse, vou fazer voltado <b>pra esse ((aluno)), que ele não reconhece nada, então já coloco ele perto da minha mesa [...]. O recurso que dou para meu aluno, eu não sei se tá certo se tá errado</b>, eu vejo evolução, mas eu queria ver <b>MAIS</b> evolução, eu queria <b>AJUDAR MAIS</b></p>

<p>desenvolvidos por você em sala de aula? (2)</p> <p>✧ Como são desenvolvidas as práticas pedagógicas junto aos estudantes com deficiência? (3)</p> <p>✧ Você consegue propor atividades que todos os alunos consigam participar, de modo que atende as necessidades individuais? Se sim, como? Se não, por quê?(4)</p> <p>✧ As atividades propostas que não necessitam de adaptações geralmente são relacionadas a quais conteúdos curriculares/disciplinas? (5)</p> <p>✧ Para quais alunos são propostas estas práticas sem adaptações? (6)</p> <p><b>O reconhecimento (o quê da aprendizagem?); Diversificar o modo de apresentar o conteúdo</b></p> <p>✧ Geralmente, como são apresentados os conteúdos curriculares aos alunos com e sem deficiência? Cite exemplos.(7)</p> <p>✧ Quais recursos, metodologias e estratégias você utiliza na apresentação/instrução do conteúdo curricular?(8)</p> <p>✧ Na elaboração de um determinado conteúdo, você disponibiliza um leque de apresentação diversificado ou apenas um modo a ser trabalhado com os alunos com e sem deficiência?(9)</p> <p><b>A estratégia (o como da aprendizagem?); Expressar a aprendizagem</b></p> <p>✧ Quais formas são propostas para que os alunos com e sem deficiência expressem o que aprenderam no dia a dia?(10)</p> <p>✧ Quais são os suportes de comunicação (linguagem escrita, oral, desenho, música, artes visuais etc.) que são mais utilizados por você na sala de aula</p>	<p>2-</p> <p>3- ( )eu me sinto assim IMPOTENTE com relação as crianças que chegaram pra mim sabe, porque a gente não tem muita instrução, <b>o que eu posso fazer é trabalhar recorte, ele não tinha coordenação motora, sabe, ele não sabia pegar a tesourinha, tão assim, ele tem uma coisa, que ele ((aluno)) coloca muita coisa na boca, já percebi isso sabe/ / até estava conversando com a professora ali, que infelizmente, eles falam muito da inclusão, mas a gente não tem o aparato, sabe, de como trabalhar( )</b>.</p> <p>4-( )<b>então assim, algumas atividades SIM né, porque igual te falei, responder isso aí é muito peculiar de cada (aluno),</b> porque cada um tem uma visão, tem aqueles que entendem mais, tem aqueles que você tem que sentar ali explicar, então isso aí é muito relativo.</p> <p>5-<b>Ah, geralmente ciências, geografia, história, arte, ensino religioso.</b> Língua portuguesa e matemática são as duas que (+) mais assim, a gente tem que trabalha em cima, que são as mais que tem dificuldades.</p> <p>6 <b>Ah, para aqueles que não tenha nenhum tipo de limitações,( )</b>.</p> <p>7-<b>Olha, eu gosto muito assim, até esses dias eu assisti um vídeo da professora falando assim: Sua aula não tem que ser divertida, tem que ensinar! EU sou contra; se dá pra você ensinar e sua aula ser divertida”, eu gosto muito assim,por exemplo, é (+) vou trabalhar hoje é (+) língua portuguesa, letrinha C por exemplo, aí eu preparo uma história, eu preparo uma musiquinha, sabe, pra chamar atenção mesmo, por exemplo, vou trabalhar matemática, adição, ah, vou cantar a musiquinha dos patinhos né, cinco patinhos // então eu falo assim, tudo que for fazer tem que ser uma aula que vai chamar atenção,</b> porque assim, eu sou contra aquele método tradicional e metódico’( )</p> <p>8-(...)ACOLHIDA, gosto muito de história, gosto de cantar musiquinha. Primeiramente, eu QUERO ganhar meus alunos, eu gosto daquela acolhida, de ACOLHER MESMO, porque se você acolher os alunos, a aprendizagem vai ser (+) né( )<b>na história você vai trabalhar a oralidade, a interpretação de texto,</b> porque que os alunos hoje a maioria não sabe interpretar uma frase? Cê passa uma frase e fala, vamos interpretar, ninguém sabe...;porque não conta história; eu conto história pra eles eu falo, presta atenção porque vou fazer perguntas, eles já sabem...<b>depois que termino a história eu vou trabalhar em cima da história, trabalhar a oralidade, interpretação, sabe, raciocínio, isso é importante.</b></p>
--	--

<p>(Dê exemplos)? Geralmente atende a necessidade da turma? Se sim, por quê? Se não, por quê?(11)</p> <p><b>A afetividade (o porquê da aprendizagem?); Motivar, desafiar e engajar</b></p> <p>✧ Quais estratégias você utiliza para motivar os alunos com e sem deficiência?(12)</p> <p>De que modo a forma que os conteúdos são apresentados permite aos alunos com e sem deficiência o uso da imaginação? Cite exemplos.(13)</p>	<p>9-<b>Eu tenho sempre o plano B, caso assim não dá certo, por exemplo, eu preparo uma aula (+) eu gosto muito de trabalhar a televisão, sempre eu gosto de passar um textinho, uma historinha sabe, ah mais não tem televisão, então, já tem um somzinho lá, data show éé, igual eu falo, que os recursos, igual lá na escola, só tem um data show, as vezes tá estragado sabe, eu gosto muito assim, trabalhar a musiquinha, colocar eles pra fazer uma atividade (...)</b></p> <p><b>10- Todos os dias no final da aula, faltando uns 20 minutinhos, eu sento com eles e pergunto o que eles aprenderam, o que eles mas gostaram da aula, sabe, faço tipo (+) como diz a minha filha, um café filosófico(...).</b></p> <p><b>11- Eu gosto muito de trabalhar a oralidade, desenho, eu AMO desenho, esses dias atrás até dei um ditado desenhado pra eles, assim, eles tinham que ler e tinham que desenhar também/.</b></p> <p>12-</p> <p>13-(...)eu gosto de ;deixar; a criança bastante a ;vontade;, conversar, gosto muito de chamar até a minha mesa, perguntar né, como foi o dia dela (inaudível) olhando assim, eu gosto assim, de olhar assim, fica assim, bem de frente a frente com a criança pra ela saber, que eu tô super interessada ao que ela vai falar e que eu NÃO TÔ ALI pra ‘intimidar’, mas sim pra ajudar, né,(...).</p> <p><b>2ªE- Rosa Luxemburgo 19/06/2023:</b></p> <p><b>1- [...] uma luta que você começa a pesquisar sobre aquela deficiência ihh(+) vai eu/ eu costumo falar assim, vai mais por (++) por ;impulso;, isso dá certo, aquilo não dá, cê vai tentando, eu acho assim, eu “me vejo” sabe, na escuridão [...]. Com a deficiência não tem aquela regra de você seguir. /.../ Cada pessoa é uma, assim as crianças especial.</b></p> <p>2- (...) eu trabalho assim, bastante de forma /.../ <b>eu acredito que não só falando (inaudível) eu trabalho “muito” com (+) a televisão, eu uso muito recurso de VÍDEOS, eu (++) mostro muito a prática, por exemplo, nós vamos fazer trabalho, trabalhar receita, o gênero textual receita, a gente vai fazer a ‘receitinha’, ééé bilhete, a gente trabalha, faz os bilhetinhos, pra criança, então é dessa forma.</b></p> <p><b>3- A mesma atividade portanto eu coloco menos /.../ mas eu não tenho problema quanto a isso até hoje (1.5s) tirando os casos mais ;graves; assim que a criança que a gente teve que trabalhar assim (2s) a criança uh ((procurando a palavra certa)) a interação dela né..A mesma atividade portanto eu coloco menos /.../ mas eu não tenho problema quanto a isso até hoje (1.5s) tirando os casos mais ;graves; assim que a criança que a gente</b></p>
--	--

	<p>teve que trabalhar assim (2s) a criança uh ((procurando a palavra certa)) a interação dela né..</p> <p><b>4-Sim, as mesmas atividades portanto cobrando MENOS daquela criança. E mesmo criança que não é especial mas em nível, elas nunca estão do mesmo nível né, ;a gente trabalha;</b></p> <p>5-(...) a arte, não/ geralmente a “arte” (2s), geografia e história também... mas depende, ;<b>porque tem criança que; não “lê” mas a gente faz a leitura pra ela e então tem que ser adaptada, então é ARTE mesmo.</b></p> <p><b>6-</b></p> <p>7-<b>Geralmente, eu trago um vídeo aí a gente tem uhh (1.5s) põe o telão, aí apresenta o conteúdo, depois de forma oral explicando, e por atividade xerocopiada.</b></p> <p><b>8-</b></p> <p>9-(...) a gente vem com planejamento pronto, ihh sempre tem que ter uma cartinha na manga, porque nem todas as crianças elas consegue adquirir o conhecimento daquela “forma” (++)).</p> <p><b>10-/.../ eu tenho um hábito, no final da aula a gente tem a rodinha de conversa, a gente senta (+), IH eles vão falar, nesse momento eles falam tudo o que “aprendeu”...</b></p> <p><b>11-A gente usa um pouco de cada, desenho, a escrita, a arte, então...</b></p> <p>12-A partir da motivação, eu acho que é “principal” né, uma criança (se ela não se sentir) motivada ela não vai pra frente, ;não consegue;(...)<b>então eu fico inventando, vou criando alguma coisa diferente pra criança motivar.</b></p> <p>13-(...)então, <b>histórias de imagens</b>, aí tem, eles vão/ no 2º ano eles estão começando a escrever, (lê), eu peço pra eles fecharem o olho, <b>eu conto uma história e eles vão (+) aí eu paro a história na metade, aquelas histórias inventada e deixo que eles continuem(...)</b></p> <p><b>3ªE- Sofia Ionescu 19/06/2023:</b></p> <p>1- USO, uso muito/ aa eles são muito atentos na parte /.../ da parte da tecnologia, no celular, a maioria dos alunos é já usam o celular, só que como eu não tenho a disponibilidade /.../deles levar o celular <b>eu uso a televisão, a gente usa é recursos por youtube, por exemplo, na parte de alfabetização quando é a parte de/.../ que eu trabalho com a parte da leitura e da escrita e da alfabetização mesmo (e) da consciência fonológica(+)</b> eu uso</p>
--	---

	<p><b>muita coisa que tem na internet, tipo vídeozinhos né, que chamam a atenção deles,</b> além de/.../ histórias, de vídeos que eles gostam no dia a dia, a parte mesmo de conhecimento, sílabas, numerais, e <b>isso engloba tanto quem tem deficiência quanto não (...).</b></p> <p>2- Então, essa é outra coisa que é um POUCO falha ainda, <b>porque, a gente trabalha (+) é de forma /.../ coletiva com eles, uma atividade(+)</b> só que as vezes o aluno que tem deficiência, <b>ele precisa de um conteúdo mais específico (...)</b></p> <p>3- Então, <b>eu tento trabalhar de forma mais leve, como se fosse uma atividade (que) extra,</b> eu dou atividade principal com a turma inteira, inclusive aquele /.../ que tem deficiência, e depois eu venho com atividade que é mais leve, que vai ;suprir;, que ele vai entender melhor.</p> <p>4-(...)o aluno que tem alguma deficiência, ele vai fazer aquela atividade porque o outro tá trabalhando coletivamente, não vai ter TANTO significado, <b>mais importante vai ser aquela atividade, que eu vou trabalhar com ele medindo o conhecimento que ele já sabe/.../ agora a aprendizagem dos alunos com deficiência é “muito relativo”,</b> porque éé, nem sempre eu vou conseguir (+) que o aluno elee, ele/ eu vou TRABALHAR (+) o conteúdo com ele(...).</p> <p><b>5- Ahh, geralmente é a ciências éé (+) história, geografia, são atividades mais da oralidade(...).</b></p> <p><b>6-Para aos alunos que tem bastante facilidade na aprendizagem.</b></p> <p>7-(...)é através dos livros didáticos né, são através da/ de aulas expositivas, material, material xerocopiado (+) as vezes a gente usa a tecnologia né, (...)</p> <p>8-Éé, e geralmente vem em o material impresso, xerox, a gente pode utilizar (+) as vezes um retroprojektor da escola, o computador, a caixa de som, tudo esses(...).</p> <p>9-Sempre, não tem como né, de uma única forma na sala de aula na atualidade com /.../ as crianças, com a diversidade que, que vem surgindo(+) então, a gente, tem que tá sempre(+) trabalhando de alguma forma diferente pra eles tá entendendo(...).</p> <p>10-(...)a gente tira um momento, as vezes pra eles usarem uma folha branca, né, que eles expressam(+)<b> o que eles querem, as vezes eles, eles expressam na forma de ‘desenho’, as vezes eles expressam na forma de colagem, de “recorte”, na forma também de expressão corporal, que tem os momentos que eu deixo eles ah éé,</b> uma parte da aula que eu deixo eles CANTAREM, então, tudo isso é muito relacionado, inclusive os</p>
--	--

	<p>que tem alguma deficiência eles, eles (+) se eles tiverem vontade, e se eles quiserem ;também;, é sempre tá aberto.</p> <p><b>11- (...)a gente usa várias formas, a gente usa a linguagem/ a aula expositiva, mas aí tem o momento da /.../ ESCRITA, tem o momento que eles também, ELES mesmo se expressam (então é) bem coletivo.</b></p> <p><b>12-(...)então sempre falo pra eles: -Confie em vocês! Você consegue.</b> E isso é muito importante, porque as vezes eles tem muito medo de ERRAR, (e com essa motivação)/.../ e essa segurança que a gente passa pra eles, eu sempre falo pra eles, você já sabe, você já consegue(...).</p> <p><b>13-Ah! Através da leitura, da interpretação né, da /.../ ORALIDADE,(...)</b></p> <p><b>4ªE- Valentina Tereshova 20/06/2023:</b></p> <p><b>1- [...]</b> e a minha metodologia é ficar mais próximo, né, mas assim(+) porque ela pode se ;agredir;, é/ se machucar, machucar outros né, éé material mesmo(+) não, /.../ é a mesma coisa que eu utilizo com todos/.../ , ela não tem uma limitação, né.</p> <p><b>2- (...)</b> eu sigo né, éé a BNCC, é a nossa base, éé e <b>a gente trabalha, tenta trabalhar o lúdico, a contação de histórias né, brincadeiras, musiquinhas, massinha, concreto mesmo né,</b> e TEM SIM todos os dias, nós temos as atividades escritas pra registro...</p> <p><b>3-</b></p> <p><b>4- Sim, NÃO,</b> na sala que eu estou não tem necessidade.</p> <p><b>5-</b></p> <p><b>6-</b></p> <p><b>7-</b> na minha turma eu não tenho criança com limitação, né, assim(+) intelectual, então, da mesma forma, <b>eu apresento de uma forma só, eu exponho ...</b></p> <p><b>8- Eu utilizo, o quadro, né, rodas de conversa, né, eu tô na educação infantil, então é muita oralidade mesmo ((expressou riso tímido)) éé ihh(+)</b> filmes, data show, a gente sai pra fora da sala...</p> <p><b>9-(...)eu acredito que seja diversificado sim...eu acho que tem que ser aberto a isso, flexível.</b></p> <p><b>10-No diálogo né, na acolhida eu sempre converso, a gente faz, tem a ROTINA né,</b> mas aí eu sempre pergunto o que foi feito na aula anterior, se eles lembram(...).</p>
--	---

	<p><b>11-(...) utilizo a escrita, oral, por desenho, ééé utilizo (+) as vezes gestos, né, ;quando; dependendo da brincadeira (que a gente faz).</b></p> <p><b>12- Ah, eu acho que é o “estímulo” mesmo né, você consegue(...).</b></p> <p><b>13- Éé, na contação de histórias né, quando eu conto a história e peço pra eles irem fazendo desenho da história, SEM mostrar(+), né, as figuras,(...)</b></p> <p><i>5ºE- Greta Thunberg 20/06/2023:</i></p> <p><b>1- Acaba(+)</b> precisa <b>trabalhar de uma forma diferenciada pra atingir aquela criança</b> que(+), dependendo do seu probleminha né. Então, <b>é através de jogos, através do lúdico...</b></p> <p><b>2- É o LÚDICO</b> e também assim, /.../ o apostilado também, que precisa(+), de fazer, porque nós não temos PROFESSORES de APOIO, a gente tem que se virar nos trinta. Enquanto os alunos, /.../ fazem alguma atividade, as crianças que tem a deficiência a gente trabalha de uma forma diferente, é meio corrido, <b>mas a gente TENTA fazer o melhor, pra que essa criança ela não fique(+), soziinha, ou SEM o ensino.</b></p> <p><b>3- (...)</b> então a gente usa muito apostila, é, de acordo <b>COM a necessidade da criança.</b></p> <p><b>4- Nem sempre,</b> porque a gente TENTA, né, mas eu acho que (por)/ <b>pela FALTA do PROFESSOR DE APOIO, eu acho que fica um pouco a desejar.</b> Então, eu acho que ainda deixa um pouquinho a desejar, eu acho que se tivesse o professor de apoio, seria mais fácil, porque aí enquanto eu estava com os outros/ as outras crianças, não que eu vou deixar aquela criança de lado né, a quem tem a necessidade (+), mas <b>enquanto /.../ eu trabalho com os outros, o professor de apoio ficaria. /.../</b></p> <p><b>5- Ah sim,</b> é ciências por exemplo, história, geografia, porque como é /.../ são vivências do mundo(+), eu acho que não precisa adaptar elas, eles conseguem fazer.</p> <p><b>6- Aí depende daa(+)</b> necessidade da criança, né, por exemplo, tem autista que eles vão MUITO bem (+) com TODAS as atividades(...).</p> <p>7-</p> <p>8-</p> <p><b>9-(...)eu acredito que cada criança vai aprender de uma forma, então, é de uma forma diversificada, mas(+), de acordo com a necessidade dela.</b></p> <p><b>10- Ou através das atividades né, ou oralmente.</b></p> <p>11- É, tem desenho, também <b>através do desenho, a oralidade a gente usa muito</b> porque tem criança que não consegue escrever, mas tem a oralidade BOA, o desenho ;também;.</p>
--	--

	<p>12-Ah, eu (sempre)/ eu tento assim, fazer o MÁXIMO, por exemplo, aa <b>contar sempre histórias, a trazer algo diferente pra eles né, trabalhar com a maleta viajante também /.../. Música né.</b></p> <p>13-(...) eu gosto (MUITO) de uma atividade, de trazer o <b>fantoche, pra dentro da sala de aula(+)</b> né, e ali eles vão poder <b>criar histórias, criar falas</b> com (o colega) e o outro, isso, eu acho que ajuda “bastante”.</p> <p><i>6º E- Maria da Penha 20/06/2023:</i></p> <p>1-É, HOJE, eu tenho um diagnóstico fechado de TDAH, no qual a gente (trabalha) até um certo momento COM/ sanando as dificuldades dele, com as estratégias MAIS de alfabetização no nível que ele estava pré silábico. [...] <b>Então, eu trabalho estratégias no qual, faço um trabalho diferenciado junto com reforço escolar.</b> É, eu tive uma experiência com autista o ano passado, mas no qual ele conseguia acompanhar, a turma, não tenho experiência no qual, eu(+) precisasse(+ de uma estratégia mais diferenciada(+ <b>ihh gostaria muito até de APRENDER e tenho dificuldade.</b></p> <p>2-(...)eu trabalho estratégias no qual, <b>faço um trabalho diferenciado junto com reforço escolar.</b></p> <p>3-</p> <p>4-<b>SIM, conseguimos, assim, a gente consegue ADAPTAR, a maioria,</b> éé, por exemplo, se eu vou fazer lá uma produção de texto no qual, o aluno por exemplo, eu tenho uma aluna sem diagnóstico ainda, provavelmente, DISLEXIA (...)Eu faço oral com ela, eu trabalho bastante no oral, eu incentivo ela(...).</p> <p>5- (...)eu acho as que não precisam seriam mais as/ a artes,né, que a gente consegue trabalha de <b>DIVERSAS formas(...).</b></p> <p>6-(...) eu trabalho o terceiro ano assim, ou dentro da BNCC mesmo, acompanhando, sem maiores modificações.</p> <p>7-(...)nós trabalhamos aqui, livro didático, éé(+) folhas xerocopiada e o quadro.</p> <p>8- Fazemos exposição oral, né, da forma um pouco mais/ bem tradicional (inaudível) /.../. Trabalho /.../ muito com eles muito a parte oral, a participação, opinião, observação deles, então a partir de um assunto, por exemplo, ontem na aula de Ciências, é, mesmo que era uma aula mais <b>EXPOSITIVA, a partir das experiências deles eu consigo chegar à muitos assuntos(...)</b></p> <p>9- Eu gosto de diversificar bastante, éé por exemplo, <b>determinado tema que a gente vai trabalhar, gosto de trazer</b></p>
--	---

	<p><b>uma coisa diferente</b>, um texto diferente, /.../ eu trabalho ;muito; mesmo com meu celular, mesmo (com tecnologia) eu trago uma foto, um vídeozinho, vou mostrando com eles, é trago uma experiência deles né, a gente vai dentro da nossa realidade adaptando.</p> <p>10-(...)está sempre expondo a opinião deles, o assunto, as vezes é, dentro do português, matemática, história, geografia, eles sempre TEM(+) uma, observação a ser feita no qual, (assim) <b>organizado, eu consigo expor, até os alunos com a dificuldade, todos fazem a participação.</b></p> <p><b>11-(...)o escrito, o oral, BASTANTE, e o desenho.</b> Então, o desenho pra mim, é a forma de maior EXPRESSÃO(+) de tudo que eles estão passando e vivendo(...).</p> <p><b>12- Ó, eu gosto muito de (+) DÁ exemplos pessoais(+), porque eu sempre me INSPIREI em professores.</b> Então a partir do momento em que eu vejo uma criança com dificuldade, uma criança que está tendo alguma éé, um desvio de comportamento, que está tendo alguma coisa, eu(+) CONTO da minha experiência de criança(...)</p> <p>13- Exatamente, <b>o desenho um deles, é um deles, é, eu acho que assim, dentro aqui da realidade de escola pública, (sem assim), pouquíssima tecnologia como eu te disse, mas o desenho é a livre expressão,</b> eu acho que a forma mais interessante deles estarem.</p> <p><i>7º E- Marie Curie 20/06/2023:</i></p> <p><b>1- SIM, a todo momento a gente usa[...] com os alunos especiais, a gente usa muito o recurso com “jogos”[...].</b>E quais os recursos que temos aqui disponíveis? E quais os recursos que temos aqui disponíveis? <b>JOGOS, né, e nem sempre temos também aquela va--ri--e--da--des</b> de jogos né, tem jogos que é de uso pessoal do professor, tem jogos meus, a Margarida((professora de apoio)) desenvolve também né, algumas atividades, já trouxe alguns jogos, <b>então é mais jogos (...).</b></p> <p>2- Ah, de modo geral, com os outros, eu procuro seguir né, a <b>gente sempre tem que seguir aquele tradicional né, que é, o quadro, o giz, livro didático,</b>né, que isso é importante, porém, lógico, pra ter um desenvolvimento MELHOR de uma aprendizagem, a gente usa metodologias, como por um exemplo, o debate de tabuadas que eles vão ter, é o torta na cara, isso é pra que? Pra ter um avanço /.../ principalmente na matéria né, da matemática, que muitos tem uma dificuldade extrema(...)</p> <p>3-(...)a gente trabalha muito a questão do jogos, são alunos que as vezes precisa de um tempo, né, por exemplo, a nossa</p>
--	--

metodologia tem (que tá presente) que você está trabalhando jogo, uma tarefinha que seja, mas as vezes ele precisa de um tempo, né, até pra ter um DESCANSO mesmo.

**4-Sim, sim né, porque por exemplo, através dos debates né, de conhecimentos gerais(+), (...),mas com os especiais nós trabalhamos também com conteúdo adaptado, eu posso perguntar o nome de uma letrinha, né, de um número, uma soma, de uma multiplicação simples(...). Então, tem como trabalhar com todos, (são) dinâmicas, então tem como trabalhar com todos, e as vezes eles nem percebe(+), então que tem uma certa diferença, porque está incluso ((fala empolgante e risos tímidos)) no todo né, todos estão participando.**

**5- Bom, geralmente ao conteúdo por exemplo, de ciências, história, geografia, né, essas as vezes dá pra trabalhar alguma coisa, sem ADAPTAR(...). A arte também, /.../ questões artísticas, porque tem muitos alunos especiais que (+) são (+) EXCELENTES, aqui mesmo tem o Kaique também, que é um exemplo né, ÓTIMO pra colorir, ÓTIMO (pra fazer assim um) trabalho artístico né, e o ensino religioso, que a gente trabalha muito valores, e os valores serve pra todos né, independente, então, os valores também a gente consegue trabalhar, de uma forma BEM GERAL.**

**6-(...) aqueles sem adaptações, são aqueles alunos que a gente vê que acompanha né, ah, fala acompanha a turma né, quer dizer, eles estão acompanhando. Aí embora, a gente tenha na sala que a gente vê, tem a dificuldade, MAS se ele conseguir acompanhar né, o máximo possível a gente tem que tentar fazer (com que) acompanha a sala, até pra que esse aluno avance também né, mas lógico, é cada um com a sua limitação né, tem aluno que as vezes tem até algum laudo, né, alguma coisa assim, PORÉM ele consegue acompanhar, não tem uma necessidade de ficar adaptando adaptando, então se a gente ficar adaptando adaptando, em vez de ter um progresso pode haver um regresso.**

**7-Bom, a apresentação de conteúdos geralmente a gente faz de forma(+) é expositiva e dialogada(...).**

**8-(...) gosto bastante do material impresso, do livro didático né, é igual por exemplo, a cadeia alimentar, no início como ela /.../ vou dar o exemplo de um conteúdo que até no início não precisou de adaptar tanto né, que foi meio geral pra todos, a gente assistiu um filme, então, isso é um recurso, pra eles entender um pouquinho da cadeia alimentar né, como isso funciona, esse ciclo, né, de sobrevivência(...)**

**9-Aí depende do conteúdo, né, não, aí os alunos especiais a gente SEMPRE vai adaptar né(...).**

	<p>10-É, através principalmente de (+) um diálogo né, um conteúdo ministrado, você tem que procurar elaborar perguntas, para que o aluno possa(+) é responder, né, o que que ele achou daquele conteúdo? O que que ele aprendeu? E pra concluir isso daí, geralmente são atividades escritas, que é onde o aluno realmente vai demonstrar né, se ele conseguiu,(...).</p> <p>11-(...)perguntas orais né, pra ver realmente se eles entenderam, e também uso (o) debate pra isso(...)</p> <p>12-(...)eu gosto muito de usar a premiação, eu acho que isso incentiva BEM o aluno, né(...)</p> <p>13-(...)então, o que que eu faço na produção de texto por exemplo, pra levar o aluno a usar a imaginação, a criatividade, coloco imagens, né, então na atividade que eu faço uma proposta de produção de texto, geralmente tem imagens, que eles vão observar, vão criar um texto né</p> <p><i>8º E- Bertha Lutz 20/06/2023:</i></p> <p>1- Eu sempre busco assim, adaptar as atividades ao nível dele né, geralmente assim, usar estratégia, não tem muito(...) <b>eu vejo assim, que na sala de aula a gente não consegue dar um(+) olhar diferenciado</b>, porque, geralmente (sala de aula) está cheia[...] é mais é o método tradicional de apostila né, sempre tem uma apostila adaptada né, para aqueles alunos. <b>O que dá pra fazer diferente, é quando esse aluno participa do contraturno né, no reforço</b>, aí sim você usa aqueles jogos, usa aquelas caixas dee/.../ silábicas né, formação de palavras...</p> <p>2-</p> <p>3-(...)na sala né, eu uso <b>o método né, apostilado, para conseguir fazer alguma atividade com esse aluno né(...)</b>.</p> <p>4- <b>Não, eu, não consigo. Porque eu vejo que(+)</b> tem, aluno, que (;num;)(+), não está compreendendo, não está escrevendo, então assim, (eu acho que ele não fica) igualitário ali, no atendimento (e na)/ e não adianta eu dar atividade que ele não vai conseguir realizar, então, ;eu acredito que não;.</p> <p>5- De Artes né.</p> <p>6-</p> <p>7- <b>É, em geografia quando se está trabalhando os mapas né, a região, a nossa região né,o Estado, então assim, consigo</b></p>
--	---

	<p><b>trabalhar com os mapas mundi, o globo terrestre né, a gente mostrando assim, demonstrando pra eles, a forma plana né, do mundo, do mapa mundi, que é, explicando o que é os países, e o globo terrestre também mostrando a forma que é /.../ a nossa Terra. <b>Aí dessa forma dá pra(+)</b> eles visualizarem, e acredito que os que não tem, os que não consegue acompanhar, eles tem o entendimento do que estão vendo né...</b></p> <p>8-</p> <p>9-<b>Eu gosto sempre de apresentar um vídeo né, e trazer também o material escrito para eles terem né, impresso no caderno, então geralmente uso essas duas formas.</b></p> <p>10-(...)através do diálogo, quando a gente está explorando aquele assunto(...). A gente faz uma leitura do que está sendo trabalhado, e depois eu faço perguntas assim, aleatórias a respeito do assunto né, geralmente eles “interagem”. <b>Então assim, eu percebo assim, que eles aprenderam, aí depois a gente vai pra atividade registrada no caderno.</b></p> <p>11-(...)Eu utilizo sempre muito a questão da oralidade né(...).</p> <p>12(...)eu sempre falo que(+) as presenças né, o caderno em dias né, o conteúdo sempre(+)(...)</p> <p>13-</p> <p><i>9º E- Malala 20/06/2023:</i></p> <p>1-</p> <p>2-</p> <p>3-Na sala de aula para os alunos(+) especiais, eu aceito todos os recursos, também as possíveis respostas pra chegar na mesma atividade dos demais né, <b>se é na língua portuguesa eu vou cobrar menos né, se é uma produção de texto, ele pode fazer uma frase, né...</b></p> <p>4-(...)AVALIANDO de outra forma né, se é na matemática, a gente também vai dá uma reduzida ali, se é prova, as provas são adaptadas, APESAR que, de ciências, história, geografia as vezes não tem muito o que fazer né(...)</p> <p>5-</p> <p>6-</p> <p>7-Na sala, nós trabalhamos com(+) o livro didático DE <b>TODAS as disciplinas (...)</b></p>
--	--

	<p>8-(...)estou usando <b>MAIS</b> as impressas porque está sendo mais adaptado ( tem que) diminuir né, porque o conteúdo do livro os textos são longos, estou pegando textos menores, cópias impressas(+), o quadro negro, e muitas atividades as vezes de (+) listas de palavras, né, pra ajudar os alunos na /.../ leitura, na escrita, atividades impressas de ortografia,(...).</p> <p>9-(...)eu a cada conteúdo que eu vou explicar, eu tento(+)<b>passar todas as informações possíveis que eu consigo para os alunos, da mais fácil a mais difícil né. Faço diversas perguntas relacionada com aquele conteúdo.</b></p> <p><b>10-Por meio de perguntas né(...)</b>para estimular eles a falarem, a dialogar, porque eles tem essa dificuldade, não gosta as vezes de falar né.</p> <p><b>11-A escrita e a oral.</b></p> <p><b>12-(...)uso bastante diálogo, tento está sempre passando, mostrando, orientando, primeiro eu explico todo o conteúdo, mostro, coloco na lousa.</b></p> <p>13-(;Tem(+) que ser nas;) <b>interpretações de texto né, porque as vezes o aluno usa essa imaginação ou na aula de artes, mas é(+)</b> um pouco vago, porque nós trabalhamos muito só com o quadro negro né, e o material impresso. Na minha opinião precisava de ter (+) tecnologia na sala né, trabalhar uma aula no computador, uma aula, por exemplo(...)</p> <p><b>10º E- Frida Kahlo 21/06/2023:</b></p> <p><b>1- [...] eu gosto de trabalhar “muito” o concreto, uma das minhas metodologias é o concreto, porque, quando a criança tem o contato, com o que ela está aprendendo(+), pode-se perceber que ela aprende mais com facilidade do que só ficar(+)</b> no abstrato, então, <b>eu consigo ‘perceber’ que, quando a criança tem contato com o concreto, “facilita” o processo de ensino e aprendizagem.</b></p> <p><b>2- É, as estratégias são variadas, porque cada criança, ou cada grupo de criança aprende de um jeito, então tem criança que é mais visual, tem criança que é mais auditiva, então não dá para trabalhar UM tipo de estratégia, no planejamento deve constar várias estratégias né, então, algumas aprendem, brincando, cantando, pegando, então assim, é muito amplo falar qual ou quais, porque enumerar uma, duas, três ...</b></p> <p>3-</p>
--	--

	<p>4- <b>É, as vezes não é possível garantir que TODOS façam aquela atividade em todas as habilidades propostas pra ser desenvolvida(+), porque éé, eu tenho aluno especial, que a gente sabe que é especial, só que a gente não tem diagnostico, e aí sem o diagnóstico dificulta a gente saber(+), como seria a maneira mais fácil, mas aí no dia a dia com as crianças dá pra gente perceber como seria. E garantir que TODOS aprendam, naquela aula, daquele jeito, mesmo/NÃO É FÁCIL, é um desafio né, o que que a gente faz.</b></p> <p><b>5- Arte, Ensino religioso(++).</b></p> <p><b>6- Aqueles que tem mais facilidade, aí não precisa de adaptar, né, ele tem mais facilidade em compreender a habilidade proposta a ser desenvolvida.</b></p> <p>7- No planejamento, geral, na sala de aula, tem que ter acolhida, não pode faltar a acolhida (+) éé, <b>quando vai apresentar o conteúdo novo(+)</b> éé muito importante levar alguma coisa “concreta”, se eu vou falar sobre ‘sentidos’, né, <b>levar o material para que as crianças possam PEGAR, SENTIR, TOCAR. Então, tem conteúdo que é “necessário”/</b></p> <p>8-(...);eu; <b>acho que não pode faltar, e grande parte dos conteúdos, o material que que a criança VEJA transformação, né(...).</b>Per--ce--ba na prática, então, eu acho muito importante/. Quebra cabeça lá na sala, eu(+) comprei, né, comprei quebra-cabeça, é quando vai apresentar por exemplo, um grupo de palavras, quando TEM o quebra-cabeça, nós utilizamos o quebra cabeça (...).</p> <p>9-</p> <p>10-(...);eu; <b>exploro bastante a oralidade, né, então ele tem a oportunidade de falar, éé vai na frente, eles vão na frente, FALA, inclusive, eu tenho uma proposta para essa semana, que é uma gincana(...)</b></p> <p><b>11-Sim, a oralidade, e a linguagem não verbal também.</b></p> <p><b>12-Eu gosto muito de reforçar as ações positivas(...)</b></p> <p><b>13-Olha, a gente usa muito a imaginação principalmente na linguagem NÃO-VERBAL, né, éé, igual esses dias, nós trabalhamos o (+) conteúdo pra conhecer a escola, então, depois ele tinha que desenhar, tinha que imaginar exatamente como que/ mesmo ele sabendo como (;era as pessoas;), ele tinha que imaginar as pessoas no espaço escolar</b></p> <p><b>11º E- Lélia Gonzáles 21/06/2023:</b></p>
--	---

	<p><b>1- Olha, não é um processo fácil, mas é, busco recursos, as vezes pesquiso(+) na internet [...] com a criança especial, eles são retirados daqui da sala do AEE, onde tem bastante recurso que oferece pra criança/ tem uns dias que ela não(+), não desenvolve tão bem, mas mesmo assim a gente está ali ehh <b>tentando motivar, né, é com a fala, com a música, ehh com(+)</b> uma <b>histórinha, com uma brincadeira diferente pra tentar trazer essa criança pra /.../ parte pedagógica do momento.</b></b></p> <p><b>2-</b></p> <p><b>3-Olha, nós, eu falo nós porque é a sala também, tenho uma sala muito acolhedora, eles tentam incluir a coleguinha a todo momento, em tudo o que vai fazer eles querem que ela esteja presente.</b></p> <p><b>4-Sim, eu consigo trabalhar sim, mesmo aqueles que tem dificuldade, a gente arruma umas estratégias diferentes, para estar mos--tran--do né, ehh(+), as vezes a gente pega um material diferente, as vezes vai para o quadro usa o giz, as vezes senta do lado, pega um livro, faz um recorte, é mais trabalhoso, mas consegue SIM, realizar a mesma atividade com todos.</b></p> <p>5-(...) que não precisa muito de adaptação são as de ciências porque é mais cotidiano, né, na história, geografia, porque fala mais da VIVÊNCIA deles, da socialização (...).</p> <p>6-(...)é, tem crianças que não precisa da adaptação, porque eles já fluem sozinhos, eles já olham ali, mesmo alguns não sabendo ler, eles já olham, tem noção, e já fluem, agora aqueles que mesmo olhando a figura, olhando o que tem ali na folha, eles precisam do acompanhamento(...).</p> <p>7-Olha, os conteúdos novos a gente tenta fazê-los de forma agradável, como se eles já conhecessem, como se eles já /.../ lidando ali com a situação. <b>Eu costumo usar o livro didático, porque é um material rico né(...)</b></p> <p>8-(...)quando necessário a gente traz de casa, igual essa semana mesmo trabalhamos álbum de fotografia, então, a gente traz de casa para estar mostrando, quando vai trabalhar uma receita, traz os ingredientes de uma receita em específico para trabalhar, pra mostrar para eles ali, o passo a passo, tem momentos que a gente trabalha a poesias, a gente traz várias poesias, mostra pra eles a estrutura né, de uma poesia, falo o que é verso, falo o que é estrofe, e eles aprendem bem bonitinhos sim.</p> <p>9-Na hora de fazer o planejamento, eu faço de uma forma mais ENXUGADA, eu sei o que eu tenho que trabalhar, aí <b>DIANTE</b> da execução, eu vejo o que eu tenho que fazer, se eu vejo que eles estão tendo dificuldades, não estão entendendo,</p>
--	--

**aí é o momento de pegar um leque né, e mostrando outras formas(+), e sempre eu penso na criança especial que está na sala, qual vai ser a melhor forma pra ela está incluída nesse determinado assunto.**

**10-A melhor forma de deixar eles expressarem, no final da aula, eles vão pra frente, e se tornam os professores,(...).**

**11- Tanto na escrita quanto no desenho(...)**

**12- As estratégias é ELOGIAR, eu acho que nada melhor do que o elogio, mesmo quando eles estão assim, aqueles que tem dificuldade, eu o elogio, MOTIVO, né, falo: - Não ó tá bonito! Mas eu sei que você é capaz de fazer melhor do que isso.**

**13-(...) que eles precisam pensar no adulto, que adulto eles querem ser, né, e o que eles querem pra eles, então ali é um momento que eles também usam a imaginação despertando: (( fala como se fosse o aluno dizendo)) -Ah! Eu quero ser dentista, quero ser médico, quero ser professor(...).**

**12ªE- Amélia Earhart 21/06/2023:**

**1- É, quanto aos alunos especiais, a gente trabalha mais o concreto[...].**

**2-(...)e quanto aos demais, é, trabalho o quadro, o giz, leitura, interpretação, é, isso.**

**3-Então, nesse caso aí é o que eu falei, passo o conteúdo em geral para os alunos normais, vamo falar assim, e aquele aluno especial é uma assistência individual, ir lá, trabalhar com ele o concreto.**

**4-Sim, eu até trabalho alguns/ algumas atividades com fichinhas, que trabalha (+) com todos né, por exemplo, eu até tenho aqui uma caixinha ali, várias sugestões de atividades, que é uma / são atividades envolventes né, que todos querem participar, e que acaba que dá certo.**

**5-(...) as ciências né, o português e a matemática, são atividades que você tem que trabalhar e cobrar muito né, e tem que “ser” (+) por escrito, (eu sempre trabalho) com (+) cobranças escritas. Essas demais, pode ser mais é oral né.**

**6-São alunos que mostram m bom desenvolvimento (+), de acordo com o dia a dia né, esses não precisam, é(+), adaptação é mais pra esses alunos especiais, aqueles com mais dificuldade de aprendizagem, é(+), e assim.**

**7-Então, eu preocupo muito com a leitura e escrita. É, tem uma rotina, a primeira coisa que eu faço todos os dias, todos eles faz uma leitura aqui na frente, né, eles levam o texto para casa um dia anterior /.../ peço que faça uma cópia, que treinem a leitura em casa e no dia seguinte todos leem, e eu peço para**

	<p>os demais estarem avaliando a leitura daquele que está lendo, eu uso isso aí, e tem dado certo(...).</p> <p>8-</p> <p>9-(...)eu trabalho de uma maneira, eu trabalho com <b>TODOS</b> a mesma maneira, é, mais aquele com dificuldade, ehh não é fácil, as vezes as aulas enrolam, não “rende” e a gente fica preocupado com isso, que a gente tem uma matriz de habilidade pra /.../ cumprir, mas as vezes eu tenho que esquecer isso aí, porque eu acho que tem (+) que preparar o aluno, para estar preparado para a série seguinte.</p> <p>10-(...)os questionamentos né, oral e por escrito.</p> <p>11-(...)o tempo todo, escrito e o oral. E eu acho interessante também, que eles gostam do visto no caderno,(...)</p> <p>12-É o diálogo, conversando . É historinhas, através da história(de motivação).</p> <p>13-(...)através ds leitura(...).</p> <p><i>13º E- Dorothy Mae 21/06/2023:</i></p> <p>1- Ah, nós usamos mui--to (+) o visual né, tanto pra quanto para o outro, nós usamos o visual, a associação de imagens, se precisar vídeos nós usamos.</p> <p>2-</p> <p>3- Ah é assim, (é um pouco) mais facilitado né, <b>de acordo com o nível deles mesmo</b>, como eles não acompanham a turma, a gente faz atividade mais (+) simplificada, <b>até a avaliação é mais simplificada e mais visual.</b></p> <p>4- <b>Sim, eles fazem, eu procuro incluir</b>, não deixo muito de lado não, eu gosto de incluir. <b>Principalmente na área de arte, eles fazem muito, se é um teatro por exemplo, se é dança eu procuro incluir ,eu não deixo de fora não.</b></p> <p>5-</p> <p>6- Uai, todos os demais né, no caso ali tenho 3 três que recebe adaptado.</p> <p>7-(++) <b>É no caso /.../ da imagem mesmo, fazer a associação do visual.</b></p> <p>8- <b>Pode ser impressa e de vídeo também.</b></p> <p>9- <b>Ah, já tem que vir pronto, porque de repente aquilo que eu “penso” não dá muito certo, aí tem que ter a estratégia de mudar e fazer outra coisa diferente.</b></p>
--	---

	<p><b>10- Ainda uso um pouco o método antigo, né, que é o oral, eu faço muitas perguntas para que eles respondam e deixo eles se expressarem.</b></p> <p><b>11- /.../ Tanto oral como desenho.</b></p> <p><b>12- Eu uso mmuito o incentivo, eu incetivo MUITO, eu faço com que eles olham pra SI, acreditando na sua capacidade(+)(...).</b></p> <p><b>13- Todo o processo, eles tem que usar a imaginação deles, e eu USO exemplos assim, de coisas pra eles (+) “aprender” de forma mais(+) criativa também.</b></p> <p><b>14° E-Claudia Andujar 21/06/2023:</b></p> <p><b>1- Para os alunos /.../ da inclusão, assim, eu tento trabalhar mais o material concreto, tem também as atividades xerocopiadas, mas trabalhando de forma diversificadas, é com tinta, massinha, é o lápis de cor, canetinha, então eu tento variar várias formas pra eles não se cansar[...] eu olho por afinidade pra eles ficar BEM, pra eles também querer fazer atividade.</b></p> <p><b>2-</b></p> <p><b>3-(...)juntar as duas coisas né, o conteúdo com o que eles gostam..</b></p> <p><b>4- As vezes sim, eu ainda tenho um pouco de dificuldade nisso, mas é, pode ser assim uma atividade só pra todo mundo, mas assim, abordando(+) a dificuldade de cada um, por exemplo, se o aluno lá tá numa atividade e ele reconhece só a primeira letra das palavras ou só as vogais, então, naquele jogo, naquela brincadeira, naquela atividade vou trabalhar em cima do que ele sabe, trabalhando pra ele desenvolver, pra sair daquele estado dele, pra desenvolver.</b></p> <p><b>5- Eu acho assim, que sempre tem que ter adaptação, eu só não adapto as atividades, as mesmas de colorir, as de pintar, que eu acho nesse caso pode ser as mesmas (...)</b></p> <p><b>6- Os alunos que conseguem acompanhar a turma, eu dou a mesma atividade, porém, para esse alunos que tem mais dificuldade, eu assim, trabalho de uma forma diferente(...).</b></p> <p><b>7- Eu sou muito a favor da ludicidade, é independente da idade porque trabalhar com a imaginação é muito importante(...)</b></p> <p><b>8-(...)então, sempre que vou iniciar um conteúdo, eu tento assim, trabalhar esse lúdico, sempre fazer uma atividade diferente, ou através de uma história, uma brincadeira, ou uma atividade no quadro, um jogo, então, eu tô sempre</b></p>
--	---

	<p><b>modificando, sempre trazendo essa “ludicidade” pra poder iniciar esse conteúdo.</b></p> <p><b>9- Assim, eu, no planejamento eu coloco, mas as vezes penso no plano B, as vezes não na hora do planejar, mas já tá na sala, e as vezes não acontece o que a gente quer, aí então vem a hora/.../ Já repenso, mudo rapidinho, mudo a estratégia.</b></p> <p><b>10- Através da atividade oral e também as atividades xerocopiadas, eu registro também, então é dessas duas formas.</b></p> <p><b>11- Eu, principalmente agora depois da pandemia, que a gente usa muito o vídeo, vídeo explicativo, vídeo da internet mesmo, (já vídeos prontos). Eu trouxe isso pra minha sala, então eu uso telefone, uso a caixinha de som, trazendo vídeos, sempre assim(...).Então, eu tô sempre variando assim, com música, história, brincadeiras (...).</b></p> <p><b>12- Eu uso muito assim, converso muito sobre autoestima(...).</b></p> <p><b>13- Então assim, sempre as histórias, até mesmo conversando com eles mesmo, é, conversas (informais) mesmo, dá ali um escape assim, já vou puxando na memória, na imaginação, vamo imaginar, mostro lá uma figura por exemplo, então, já exploro o máximo que puder naquela figura, naquela história, o que vocês acham que vai acontecer?</b></p> <p><i>15º E- Nise da Silveira 21/06/2023:</i></p> <p><b>1- Eu tento assim, incluir, principalmente nas acolhidas, eu gosto de trabalhar muito acolhidas com eles, e onde que eu assim, trabalho mais as estratégias que todos interagem, através de jogos, de brincadeiras mesmo, o lúdico. Então, eu acho assim, na acolhida dá pra trabalhar MUITO, essas estratégias, e eu uso assim, música, jogos, brincadeiras, o lúdico mesmo. <b>Algum material quando eu preciso eu pego na escola, mas acolhida pra mim, eu acho PRIMORDIAL no trabalho que desenvolvo com eles.</b></b></p> <p>2-</p> <p>3- Eu tento trazer <b>alguma coisa diferenciada para estar trabalhando</b>, ih dou minha aula, mas eu tento incluir, assim, por exemplo, se eu tô trabalhando a vaca, o texto da vaca amarela, eu tento trazer um desenho da vaca, pra essa criança especial, pra tá trabalhando uma colagem, uma tinta, <b>então eu tento assim é, trabalhar o mesmo sentido, tentando colocar o mesmo/ assim, incluir né, no planejamento.</b></p> <p>4- Eu tento né, a gente tenta...</p> <p>5- Não Márcia, assim, <b>no momento acho que não, porque vai da criança né, /.../ da (+) ((esqueceu a palavra)) (...).</b></p> <p>6-</p>
--	--

	<p><b>7-Eu gosto de trabalhar muito o lúdico, então inicio o conteúdo novo por uma brincadeira(+)(...).</b></p> <p>8-(...)eu coloco a música pra ouvir no celular, na caixinha de som, <b>então procuro assim, introduzir ludicamente e aí depois eu vou para o papel.</b></p> <p>9-(...)a gente sempre/ até as crianças nos dá no dia a dia, <b>direcionamento a seguir, que as vezes você planeja alguma coisa e se chega lá na hora da apresentação, muda totalmente,</b> mas aí você consegue né, mesmo eles é, questionando, falando, porque uns ehh, ficam muito eufóricos querendo assim, GOSTAM né, dessas ludicidades, então assim, no geral, a gente sempre tem o plano B(...).</p> <p><b>10- Eu gosto muito de fazer a rodinha de conversa, né, a oralidade, através mesmo de uma tarefa que pode ser(+), diagnóstica né(...)</b></p> <p>11- Então assim, eu sempre firmo com eles na acolhida mesmo, na hora que tô fazendo a leitura, ehh, da sala, de alfabeto, dias da semana, a gente já passa pelos combinados, então eu gosto muito de trabalhar os combinados . E também assim, ehh, a voz, eu mudo muito assim a entonação de voz(...)</p> <p><b>12- Eu tento assim, passar pra eles, que eles podem, trabalho a autoestima né,</b> porque tem criança que chega com a autoestima ;tão baixa; então o elogio faz tão bem até pra nós, imagina pra uma criança né.</p> <p><b>13- Na minha sala tem o momento da história, então esse momento da história eu reconto, (ouvir), pra depois eles recontarem a história, eles assim, embarcam na historinha mesmo, então eles imaginam,</b> e eu gosto de contar história pra eles, acho que a história no momento da imaginação é a estratégia mais usada.</p> <p><i>16ªE- Angela Davis 26/06/2023:</i></p> <p><b>1- Eu ensino/ a minha estratégia é jogos, eu pego massinha, eu fico inventando as coisas pra eles[...]</b></p> <p>2- Não, assim, eu ajudo, vou na carteira, mas não <b>com eles são diferente né, eu ajudo já diferente, vou ler, tem alguns que não sabe ler eu ajudo(...).</b></p> <p><b>3- Eu uso muito massinha e desenho livre.</b></p> <p><b>4 Não, existe (+), tem as diferenças.</b></p> <p><b>5- Artes né(++), ensino religioso.</b></p>
--	---

	<p><b>6- Os que já tem mais conhecimento.</b></p> <p><b>7-Eu leio né, eu leio primeiro, utilizo a oralidade, e (+) atividade né.</b></p> <p><b>8-(...)uso mais o livro e a xerox né.</b></p> <p><b>9-</b></p> <p><b>10-Falando e na hora das atividades./.../</b></p> <p><b>11-A oralidade e desenho, trabalho muito a música.</b></p> <p><b>12- Sempre elogio, eu sempre falo que a atividade está bonita, sempre ponho o aluno pra cima sabe.</b></p> <p><b>13- No desenho livre né, que eu coloco, e canetinha, eles gostam muito de canetinha. /.../ Aí eles usam a imaginação, e eles usam mais jogos, jogos de celular essas coisas assim, desenho animado.</b></p> <p><b>17º E- Harrier 26/06/2023:</b></p> <p><b>1- Bom, isso aí, vou criando assim(+), é conforme o dia a dia, vai aparecendo ideia e não que eu tenha assim, não vou fazer desse jeito, eu tenho um começo, eu vou fazer assim, mas depois no “decorrer” vai aparecendo outras ideias, alguma coisa, alguma metodologia e vou criando. É mais fácil assim, conforme o aluno, porque as vezes eu vou ensinar para um aluno e não vai servir pro outro, o outro ali é diferente, então(+), talvez um joguinho, um jogo que dá certo com um aluno, com outro já não dá(...)</b></p> <p><b>2</b></p> <p><b>3-É isso mesmo, procuro conhecer mais o aluno, por exemplo, o William ele falava pouco/.../.</b></p> <p><b>4-Sim, e aí com atividade assim que seja igual, mas diferente né, mais fácil, com mais facilidade.</b></p> <p><b>5-(+) Artes né.</b></p> <p><b>6-É os alunos como se diz, que fala que é normal, né, que normal mesmo (risos) né.</b></p> <p><b>7-</b></p> <p><b>8-</b></p> <p><b>9-(...)eu procuro mudar, procuro outros meios, não é todos que entendem do mesmo jeito, as vezes um entende o outro não entende, é preciso de ter outro meio.</b></p>
--	---

	<p>10-É, <b>eu sempre faço indagações, questiono sobre aquilo, de outro meio né, de outras maneiras pra ver se o aluno vai falar, vai demonstrar que aprendeu ou não, porque as vezes tem aluno que não associa, igual a Bia /.../.</b></p> <p>11-</p> <p>12-</p> <p>13-</p> <p><b>18ªE- Rosa Parks 27/06/2023:</b></p> <p>1-</p> <p>2-</p> <p>3-</p> <p>4-Não. <b>Primeiro, é, tô ali só com uma criança, e atenção ali tem que ser dobrada.</b></p> <p>5-(+) <b>Acho que todos precisam né.</b></p> <p>6-A maioria dos alunos né, só realmente aqueles com dificuldade, que necessitam de adaptações.</p> <p>7-</p> <p>8-</p> <p>9-(+) <b>As vezes tem que diferenciar né, as crianças não entende de uma maneira, geralmente (não é da forma que você) explica. Muita das vezes tem que explica de uma forma pra um pro outro (...).</b></p> <p>10-(...)pelas erguntas que a gente vê(...)</p> <p>11-É mais oral né/.../.</p> <p>12-</p> <p>13-Por meio da leitura né, você vai ler uma historinha e ele vai imaginar, pedir pra ele desenhar, o que ele ouviu, através da leitura.</p>
<p><b>Eixo Concepções e práticas baseadas no DUA</b></p> <p>O que você entende por Desenho Universal para Aprendizagem?(1)</p>	<p><b>1ª E-Anne Frank 19/06/2023:</b></p> <p>1-Desenho Universal para Aprendizagem, não. (...) Mas <b>universal é um todo né, esse engloba um todo. De--se--nho, será que seria assim tipo, ééé inovações para aprendizagem num modo todo</b> de melhoria, agora assim num sentido específico, realmente nunca tinha ouvido falar.</p>

<p>Na sua concepção, qual é o objetivo do DUA?(2)</p> <p>Onde você ouviu falar ou leu pela primeira vez sobre o DUA?(3)</p> <p>Como você propõem práticas baseadas no Desenho Universal?(4)</p>	<p><b>2º E- Rosa Luxemburgo 19/06/2023:</b></p> <p><b>1-Primeiro, o desenho(+) que vai trazer uma aprendizagem, agora universal/.../ imagino que é algum, algo assim, a criança vai aprender através de um desenho ((expressou muita dúvida)) /.../.</b></p> <p><b>3º E - Sofia Ionescu 19/06/2023:</b></p> <p><b>1-Desenho Universal /.../ seria uma forma universal (de inserir) todas essas crianças, de trabalhar com todas essas crianças da mesmo forma((finalizou como se fosse uma pergunta novamente)).</b></p> <p><b>4º E - Valentina Tereshkova 20/06/2023:</b></p> <p><b>1- Não, DUA não. É o desenho que a criança cria no caso?</b></p> <p><b>5º E- Greta Thunberg 20/06/2023:</b></p> <p><b>1- Não. Utiliza o desenho pra aprender?</b></p> <p><b>6º E - Maria da Penha 20/06/2023:</b></p> <p><b>1-Não, será que tem haver ((foi falando com risos)) com alguma coisa que eu tenho/ ou que eu esteja trabalhando sem saber, não sei se trabalharia a parte(+) de criatividade, imaginação, com eles, com os que tem deficiência, alguma coisa nesse sentido.</b></p> <p><b>7º E -Marie Curie 20/06/2023:</b></p> <p><b>1-Não, não li. Ah, eu penso que é uma aprendizagem de forma mais visual? Tem que usar assim formas, por exemplo, o aluno tem que visualizar alguma coisa pra aprender?</b></p> <p><b>8º E- Bertha Lutz 20/06/2023:</b></p> <p><b>1-Não, não. DUA, é uma forma de (+) explicar através de desenho ((risos)), a compreensão do aluno através das imagens que você vai expor pra ela(...)</b></p> <p><b>9º E- Malala 20/06/2023:</b></p> <p><b>1-Não. Um desenho que possa ajudar na aprendizagem de todos.</b></p> <p><b>10º E- Frida Kahlo 21/06/2023:</b></p> <p><b>1-Não. Desenho é amplo né, as vezes as pessoas falam assim, desenhar letras, desenhar as palavras, desenhar as imagens,</b></p>
---	--

	<p>então, é algum tipo de ilustração, de registro, que vai proporcionar a aprendizagem, então, veio a minha mente isso.</p> <p><i>11º E- Lélia Gonzáles 21/06/2023:</i></p> <p>1-Você falando, eu já imaginei aqui, que é(+), bom, não sei né, é <b>um desenho que vou expressar algo pra/ do que eu aprendi, do que eu desenvolvi ou do que as crianças desenvolvem, não sei.</b></p> <p><i>12º E- Amélia Earhart 21/06/2023:</i></p> <p><b>I- Não. Ah, eu acredito que seja (+), (dar asas para esses alunos) “criarem”, “imaginarem”, não sei se está dentro /.../ se é essa resposta.</b></p> <p><i>13º E - Dorothy Mae 21/06/2023:</i></p> <p><b>1-Não. DUA (+), ah, imagino que é aprender em forma de desenho, tipo a ilha da imaginação.</b></p> <p><i>14º E- Claudia Andujar 21/06/2023:</i></p> <p><b>1- Não. Dá assim, um sentido de igualdade né, de equidade né, acho que vai por esse sentido(+) de igualdade.</b></p> <p><i>15º E - Nise da Silveira 21/06/2023:</i></p> <p><b>I-Não.(...)eu imagino uma escola feliz, né, com adaptações para a inclusão, e tantas diversidades que a gente mesmo, nós professores temos que enfrentar, eu falo assim, a educação precisa de mudança, porque está sobrecarregando o professor, o professor não está conseguindo mais ter aquela disponibilidade de tempo em sua vida particular, eu já não vejo isso mais, porque já tem uns anos que eu estou na educação(...).</b></p> <p><i>16º E - Angela Davis 26/06/2023:</i></p> <p><b>I-Não.(...) Ahh, imagino um desenho, imaginário, alguma coisa.</b></p> <p><i>17º E - Harriet 26/06/2023:</i></p> <p><b>I-Não. (...) Eu imagino ser(+) um desenho assim que todos os alunos vão aprender a mesma coisa, de métodos talvez diferente, mas que vai chegar num lugar só.</b></p> <p><i>18º E - Rosa Parks 27/06/2023:</i></p>
--	---

	1- Não. (...) <b>Tipo, incentivar as crianças, expressar alguma coisa, através dos desenhos</b> , talvez a imaginação deles, num sei.
<p style="text-align: center;"><b>FINALIZAÇÃO CASO FICTÍCIO</b></p> <p><b>Foi apresentado o seguinte caso fictício<sup>24</sup>, tendo como proposta instigar o professor refletir e logo responder:</b></p> <p>Neide é professora do ensino fundamental. Leciona em uma sala de crianças com 8 anos de idade. Sua turma tem 24 alunos e há um aluno público da Educação Especial matriculado, chamado Marcos, que tem deficiência visual. Ele frequenta a turma desde o ano passado, tem um bom relacionamento com a turma, professora e funcionários da escola. No momento, Neide quer trabalhar os numerais de 1 a 30 com a turma. Que sugestões de atividades e estratégias pedagógicas você daria à professora Neide para trabalhar com a turma toda?</p>	<p><i>1º E-Anne Frank 19/06/2023:</i></p> <p>(...) é buscar recursos como braile, trabalhar sonorização, e ser atividades dirigidas mesmo, teria que ter INOVAR, e buscar pra ele não ficar aquém da turma.</p> <p><i>2º E- Rosa Luxemburgo 19/06/2023:</i></p> <p>Os números, ela tem que trabalhar o material concreto (coloca na mãozinha dele) vai ; contando; né ((riso tímido)), <b>ele tem que ter aa o contato com (+) com o material concreto /.../ quantidade número 1 aí eu pego um objeto, número dois.</b></p> <p><i>3º E - Sofia Ionescu 19/06/2023:</i></p> <p>(...) <b>como o deficiente visual, (o aluno que tem uma deficiência visual, ele vai muito pelo TATO, então poderia ser materiais ou coisas do dia a dia dele mesmo que já tem, por exemplo, trabalhar quantidades, claro, frutas seria MUITO, (mas bolas), materiais com com várias “texturas” né, ihh, eu acho que seria interessante alguma coisa que ele poderia pegar, tipo, “grãos”, grãos que seria mais, uma coisa mais fácil, seria mais pelo TATO, né, que o deficiente visual ele vai mais pelo tato né, então seria isso, seria uma forma que o deficiente trabalharia, e as outras crianças também /.../.</b></p> <p><i>4º E - Valentina Tereshkova 20/06/2023:</i></p> <p><b>/.../com a turma toda na verdade, ela poderia utilizar éé números em concreto no caso, o material em EVA se tiver, brinquedinhos pedagógicos, tem muitos, muitos com o formato do número né, porque (+) assim, vamos supor que a criança já tenha conhecimento de como é o formato desse número né /.../ e se tiver, se a professora tiver conhecimento e a criança também do braile, e tiver o recurso na escola né, seria interessante ela apresentar para os demais também /.../</b></p> <p><i>5º E- Greta Thunberg 20/06/2023:</i></p> <p><b>É, eu penso que através de tam--pi--nhas, ca--nu--dos, todo recurso que(+)<b> for palpável né, que a criança vai PODER pegar, e até as outras crianças também(...)</b></b></p>

<sup>24</sup> Este é um caso fictício adaptado de Zerbato (2018). ZERBATO, Ana Paula. Desenho Universal para Aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar: potencialidades e limites de uma formação colaborativa. 298 f. 2018. Tese(Doutorado em Educação). Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

**6ºE - Maria da Penha 20/06/2023:**

(...) minha experiência com deficiente visual é praticamente zero. E seria extremamente interessante, mas eu acho que **com deficiente visual seria o tato né, objetos, ih se ele tiver uma AUDIÇÃO, o oral né, a contagem, (con--tar) e junto com as crianças ela pode trazer de uma forma lúdica** ali, para ele junto com objetos no qual ele vai fazer a manipulação e os coleguinhas com certeza vão auxilia-lo e é aí onde ficaria (uma aprendizagem) /.../(6ºE)

**7º E -Marie Curie 20/06/2023:**

(...)pra mim, como ela não vai **VISUALIZAR** os números,ele vai ter que ter o **CONTATO** né, com esses números. Então, deveria ter um incentivo (com) os alunos juntos pra ele ter esse contato né, os alunos mesmo poderia **au--xi--li--ar** ele né, em contato com número, a forma do número(...)

**8º E- Bertha Lutz 20/06/2023:**

Eu sugeria trabalhar com (++) aqueles lego, talvez né, porque ele pode pegar, ou as tampinhas né, o lego, tampinha de garrafa pet, ele vai identificar a contagem né, a questão do número ela poderia/ tem(+), já vi muito trabalhar o fônico, o método fônico, areia(...)

**9º E- Malala 20/06/2023:**

**Trabalhar os números em braile? Ou então trabalhar o concreto né!**

**10º E- Frida Kahlo 21/06/2023:**

**É, pode trabalhar o material dourado, né, porque pode começar com as unidades, ele vai sentir o (++)**, os bloquinhos né, o cubinho, então ele vai conseguir registrar as quantidades, né, ela pode trabalhar o ábaco, material dourado, onde todos/ não só numerais de zero/ um a trinta, mas como também dá pra trabalhar adição, junto com esses materiais, dá pra explorar **TUDO(...)**.

**11º E- Lélia Gonzáles 21/06/2023:**

**Material palpável né, porque como tem uma criança com deficiência visual, tem que ser algo que eles vão to--car, manusear né. Acredito que ela nesse momento, ela pode estar usando os palitinhos de picolé, ela pode estar usando os**

próprios lápis de cor das crianças, como vai chegar até o número 30, ela vai/ caso uma criança não tenha 30 lápis, aí pode fazer a SOMA né, vai tá pegando /.../. Então eu acredito que mesmo sendo com material(+), com material palpável,(...)

*12º E- Amélia Earhart 21/06/2023:*

Ah, poderia tá trabalhando o braile né, isso, com certeza o professor que está em sala de aula, teria que ter conhecimento disso aí também, que eu acho que, nós vamos ter que tá trabalhando isso aí né, porque todos os dias (nós temos) alunos com deficiência, acho que tem que ter formação pra esses professores (...).

*13º E - Dorrothy Mae 21/06/2023:*

Eu acho que tem que ser o concreto, porque o concreto, o menino não vê mas ele “sente”, e ainda ajuda no desenvolvimento dos outros, que podem associar o número com a quantidade, e o concreto seria uma saída boa.

*14º E- Claudia Andujar 21/06/2023:*

(...)(inaudível) numa atividade de Artes, onde eles fazem colagem, material concreto, onde que o aluno especial, que ele pode ter o contato né, e assim ele visualizar os números.

*15º E - Nise da Silveira 21/06/2023:*

O Braile, eu tentava assim, ehh, eu sei que eles são pequenos, mas passava uma instrução de como é né, começava por ele, porque eu incluía meu aluno e dava novos conhecimentos para os meus (+) da sala /.../ e depois tentava procurar alguns jogos, com quantidades, com objetos que ele poderia manusear, eu tentava ir assim, por esse caminho.

*16º E - Angela Davis 26/06/2023:*

Palitos de picolé, pra fazer a contagem, no caso do aluno com deficiência visual.

*17º E - Harriet 26/06/2023:*

Eu acho que seria uma coisa assim, a contagem, que é relacionado a matemática né, no concreto mesmo, onde ele poderia passar a mão e ver tudo o que tá acontecendo e assim a turma toda também.

*18º E - Rosa Parks 27/06/2023:*

(++) Brinquedos pedagógicos que ( relaciona) a quantidade, que eles possam pegar, tipo né, pegar e contar, que aí a criança

	com deficiência visual ela pode também manusear aquele tipo de material.
<b>Pré Indicadores selecionados</b>	
<b>Abertura de discussão</b>	
<p>-o sistema ele é muito falho /.../ .SÓ QUE para o professor precisa de ter um apoio né, tanto pedagógico quanto assim, instruções /.../do sistema(...). (1ºE)</p> <p>- eu me considero uma pessoa nua e crua nesse assunto(2ºE)</p> <p>-a gente não tem muita ajuda, dentro de sala, existe uma burocracia muito grande, pra vir professor de apoio né, então aí as vezes/ e o professor não tem muito tempo...(2ºE)</p> <p>- falta muito para a educação inclusiva, falta suporte, falta professor, falta o material pedagógico, éé “exclusivo” né, as vezes o ambiente a escola ainda não tem né...(3ºE)</p> <p>-eu penso que seja na “adaptação” de materiais (4ºE)</p> <p>- fazer com que as atividades abrangem todos, independente das dificuldades(5ºE)</p> <p>- poder incluir dentro das atividades aonde eles se sinta “confortável”(6ºE)</p> <p>-práticas pedagógicas inclusivas, é você adequar, né, conteúdos sem precisar tirar ele ((aluno)) da sala, do convívio(7ºE)</p> <p>-prática pedagógica inclusiva, é você tentar adaptar o seu conteúdo(8ºE)</p> <p>-se tiver o professor de apoio nos ajuda “muito”, já tive essa experiência (...).(12ºE)</p> <p>- falta um pouco de(+) “preparo” do profissional, do professor, nós ainda precisamos(13ºE)</p> <p>-como professora a gente tem que adaptar para exercer o direito de aprender do aluno(14ºE)</p> <p>- tem que incluir eles mais na atividade né, igual os outros alunos (16ºE)</p> <p>-eu acho que a escola não inclui, exclui o aluno, que as vezes por coisa pouca, eu acho que a escola deveria abrir mão de alguma coisa (17ºE)</p> <p>-fazer atividades diferenciadas(18ºE)</p>	
<b>Eixo Conceção</b>	
<p><b>1º pergunta</b></p> <p>- É DIÁRIO (...) processo diário (...) a gente tem que “trabalhar”, focado na criança (...).(4ºE)</p> <p>-todos tem o direito né, de aprender independente se tem(+), alguma deficiência ou não.(5ºE)</p> <p>-concepção tradicional”(1.5s), BEM tradicional mesmo (...) as metodologias ativas praticamente NÃO EXISTEM (...).(6ºE)</p> <p>-(...) dentro da educação inclusiva, ainda nos falta MUITO “aparato”, não temos praticamente (...).(6ºE)</p>	

- (...) tem que usar uma metodologia diferente, um conteúdo diferenciado, então cada/ AMBOS vão aprender dentro do seu tempo, dentro do seu nível, e da sua capacidade. (7ºE)
- O processo é “bem” individualizado, né, os sem deficiência também TEM suas particularidades (...) esse processo do ensino e aprendizagem, ele se dá de modo diferente (...). (10ºE)
- Mas há necessidade de uma parceria de escola e família (...). (...) a escola precisa do apoio da família também.(11ºE)
- é um processo gradativo que tem o começo e o desenvolvimento, e alguns tem mais dificuldades e outros não(...) (13ºE)
- é o individual, porque cada um tem suas limitações.(14ºE)
- “não é seu tempo”, eu acho que cada criança a gente vai instigando, conhecendo e usando os métodos (...) pra estar trabalhando de acordo com aquela criança.(15ºE)
- precisa de mais reforço né, mais, no outro período, e de mais apoio né, de outros professores.(16ºE)
- (...) o processo de ensino e aprendizagem ocorre assim né, é aos poucos, e conforme o jeito do aluno. (17ºE)

## **2º pergunta**

- (...) esse momento com ele, de interação com (+) com os colegas, eu considero a criança especial um cidadão, ele deve estar na escola SIM. (2ºE)
- (...) o convívio (...)ééé eles tem todos os direitos, todos os direitos da criança que não tem DEFICIÊNCIA (...) é um direito DELE, pra ele viver em SOCIEDADE (...).(3ºE)
- se o sistema funcionasse de acordo com o que ESTÁ LÁ na lei (..) porque a gente enfrenta muitas dificuldades e a gente tá SOZINHO, a gente tá sozinho.(4ºE)
- (...) integrar o aluno na sociedade (...).(5ºE)
- (...) eu acho que NÓS hoje estamos mais na SOCIALIZAÇÃO, do que mesmo a prática da leitura e da escrita, de acordo com cada necessidade. (6ºE)
- Deve escolariza pra eles ter uma vida social (...) (7ºE)
- (...) “viver melhor” na sociedade (...).(8ºE)
- ser mais uma socialização né, ter um contato com os outros colegas. (9ºE)
- capaz, que ele aprende com o outro(...) porque a LEITURA DE MUNDO precede a leitura das palavras. Então assim, viver no mundo letrado, A ESCOLA proporciona isso né, OU deveria proporcionar (...).(10ºE)
- PORQUE ELE TAMBÉM tem o direito (...)(11ºE)

- Eu acho que tem que ter o(+) lugar adequado, e os profissionais também. (12ºE)
- (...) tem que dá uma chance, porque de alguma forma eles tem habilidades (...).(13ºE)
- (...) TEM o direito, todo cidadão tem o direito né (...).(14ºE)
- . Então eu acho assim, que ela precisa mesmo dessa so-ci-a-li-za-ção com todos aqui na escola, porque querendo ou não aqui é o MUNDO, diferenciado do que ela encontra em casa, então ela precisa (...).(15ºE)
- Eu acredito que seja mais por não ter(+) diferenças, e os pais também não aceita né, ir para outro lugar sem ser na escola pela deficiência. (...) eles aprenderem mais (...).(16ºE)
- É que aprendizagem né, é para todos, então eles merecem também, tem o direito de aprender e “deve” aprender né.(17ºE)
- (...) inclusão, a socialização com /.../ outras crianças, ajuda muito no desenvolvimento em casa né.(18ºE)

### **3º Pergunta**

- (...) eu / o professor ele tá na escola pra ensinar, esse é o meu papel, ensinar as crianças (...)eu “sou” a professora que “ensino” aquilo que não tem em casa eu trago (...). (2ºE)
- (...) a educação e o meu PAPEL é tentar(+) é ensinar eles da mesma “forma”, TRATA-LOS da mesma forma, com cordialidade, com RESPEITO, com educação (...), a gente tem que compreender que cada um tem o seu momento de aprendizagem e cada um tem a sua dificuldade e a sua necessidade, então o meu papel como professora é atender os dois, as duas categorias (...)(3ºE)
- cada pessoa tem a sua(+) contribuição(...)o que falta é o CARINHO(+).(5ºE)
- HOJE o meu papel dentro do 3º terceiro ano, de acordo com a BNCC, é que eles(+) estejam, é, já, praticamente (todos) com a leitura fluente (...).(6ºE)
- o meu papel é, acho que é passar o conhecimento, né, pra eles, dentro lógico, respeitando a capacidade de cada um, né, e tentando colocar/ . E também, o papel de que? De TAMBÉM socializar o aluno né, de colocar na mente dele, que ele é capaz, que ele está aqui, e que TODOS vão conseguir, de sua maneira, do seu jeito (...). Então, o professor tem esse papel também né, de encorajar o aluno (...). (7ºE)
- o papel do professor né, é sempre(+) abrir caminhos né, para que eles “consigam”(+) compreender o que está sendo passado, compreender (os) conteúdos (...).(8ºE)
- Tentar ajudar o máximo, (o possível) aquilo que a gente consegue passar para o aluno, (eu tento) inserir ele a participar, tentar motivar esse aluno que não é fácil né. (...) quando o aluno tem todo o apoio da família e tudo, você vê o resultado (...). (9ºE)
- Eu vejo meu papel como a “mediadora” (...).(10ºE)
- (...) PRECISA APRENDER com(+), de uma forma atrativa né. (11ºE)
- (...) o caminho é aquele e eles tem que seguir, acreditando na capacidade de cada um. (13ºE)
- (...) insegura (...)todo ano a gente vai ter esses alunos especiais na sala da gente. Então assim, eu me informo, eu leio, eu busco informações, eu pesquiso atividades, é, vejo o que eles tem de dificuldade (...).(14ºE)

- não sou SÓ a professora de ensinar, de está ali no dia a dia. (...) setores emocional. (...) eu me preocupo MUITO com eles, eu me apego, é o meu perfil assim (...). não sou SÓ a professora de ensinar, de está ali no dia a dia. (15ºE)

- (...) ensinar a socializar, aprender a ler, a escrever, é isso. (16ºE)

### Eixo Práticas Pedagógicas

#### 1º pergunta

- (...) eu trabalho muito o lúdico(...) pra esse ((aluno)), que ele não reconhece nada, então já coloco ele perto da minha mesa (...). (1ºE)

- (...) por ;impulso;, isso dá certo, aquilo não dá, cê vai tentando(...). Com a deficiência não tem aquela regra de você seguir. /.../ Cada pessoa é uma, assim as crianças especial. (2ºE)

- eu uso a televisão, a gente usa é recursos por youtube (...). eu uso muita coisa que tem na internet, tipo vídeozinhos né, que chamam a atenção deles (...). (...) e isso engloba tanto quem tem deficiência quanto não (...). (3ºE)

- (...) e a minha metodologia é ficar mais próximo(...). (4ºE)

- trabalhar de uma forma diferenciada pra atingir aquela criança(...) é através de jogos, através do lúdico... (5ºE)

- SIM, a todo momento a gente usa(...) com os alunos especiais, a gente usa muito o recurso com “jogos”(…). JOGOS, né, e nem sempre temos também aquela va--ri--e--da--des(...). (...) então é mais jogos né (...). (7ºE)

- (...) eu vejo assim, que na sala de aula a gente não consegue dar um(+) olhar diferenciado(...). (...) é mais éé o método tradicional de apostila(...). (8ºE)

- (...) eu gosto de trabalhar “muito” o concreto(...). eu consigo ‘perceber’ que, quando a criança tem contato com o concreto, “facilita” o processo de ensino e aprendizagem. (10ºE)

- (...) as vezes pesquiso(+) na internet (...) tentando motivar, né, é com a fala, com a música, ehh com(+) uma histórinha, com uma brincadeira diferente pra tentar trazer essa criança pra /.../ parte pedagógica do momento. (11ºE)

- É, quanto aos alunos especiais, a gente trabalha mais o concreto(...). (12ºE)

- Ah, nós usamos mui--to (+) o visual né, tanto pra quanto para o outro, nós usamos o visual, a associação de imagens, se precisar vídeos nós usamos. (13ºE)

- (...) tento trabalhar mais o concreto(...) atividades xerocopiadas, mas trabalhando de forma diversificadas, é com tinta, massinha, é o lápis de cor, canetinha, então eu tento variar várias formas pra eles não se cansar[...] eu olho por afinidade pra eles ficar BEM, pra eles também querer fazer atividade. (14ºE)

- eu gosto de trabalhar muito acolhidas com eles, e onde que eu assim, trabalho mais as estratégias que todos interagem, através de jogos, de brincadeiras mesmo, o lúdico. (15ºE)

- Eu ensino/ a minha estratégia é jogos, eu pego massinha, eu fico inventando as coisas pra eles(...). (16ºE)

### 2º pergunta

- (...)eu acredito que não só falando (inaudível) eu trabalho “muito” com (+) a televisão, eu uso muito recurso de VÍDEOS, eu (++) mostro muito a prática(...).(2ºE)

- (...) de forma /.../ coletiva com eles, uma atividade(+) só(...).(3ºE)

- (...)a gente trabalha, tenta trabalhar o lúdico, a contação de histórias né, brincadeiras, musiquinhas, massinha, concreto mesmo né(...). (4ºE)

- É o LÚDICO (...) mas a gente TENTA fazer o melhor, pra que essa criança ela não fique(+), soziinha, ou SEM o ensino.(5ºE)

-(...)eu trabalho estratégias no qual, faço um trabalho diferenciado junto com reforço escolar.(6ºE)

- (...) a gente sempre tem que seguir aquele tradicional né, que é, o quadro, o giz, livro didático(...).(7ºE)

- as estratégias são variadas, porque cada criança, ou cada grupo de criança aprende de um jeito, então tem criança que é mais visual, tem criança que é mais auditiva, então não dá para trabalhar UM tipo de estratégia, no planejamento deve constar várias estratégias né, então, algumas aprendem, brincando, cantando, pegando, então assim, é muito amplo falar qual ou quais(...). (10ºE)

-(...)trabalho o quadro, o giz, leitura, interpretação(...).(12ºE)

### 3º pergunta

-o que eu posso fazer é trabalhar recorte, ele não tinha coordenação motora, sabe, ele não sabia pegar a tesourinha, tão assim, ele tem uma coisa, que ele ((aluno)) coloca muita coisa na boca, já percebi isso sabe/.../(1ºE)

-A mesma atividade portanto eu coloco menos /.../ mas eu não tenho problema quanto a isso até hoje (1.5s) tirando os casos mais ;graves;( ). (2ºE)

-eu tento trabalhar de forma mais leve, como se fosse uma atividade (que) extra( ). (3ºE)

-( ) então a gente usa muito apostila, é, de acordo COM a necessidade da criança.(5ºE)

-(...)a gente trabalha muito a questão do jogos, são alunos que as vezes precisa de um tempo( ...).(7ºE)

-o método né, apostilado, para conseguir fazer alguma atividade com esse aluno né( ...).(8ºE)

-se é na língua portuguesa eu vou cobrar menos né, se é uma produção de texto, ele pode fazer uma frase, né (9ºE)

-e aquele aluno especial é uma assistência individual, ir lá, trabalhar com ele o concreto.(12ºE)

-(...)de acordo com o nível deles mesmo(...)  
até a avaliação é mais simplificada e mais visual. (13ºE)

-(...)juntar as duas coisas né, o conteúdo com o que eles gostam.(14°E)

-(...)alguma coisa diferenciada para estar trabalhando(...)então eu tento assim é, trabalhar o mesmo sentido, tentando colocar o mesmo/ assim, incluir né, no planejamento.(15°E)

-Eu uso muito massinha e desenho livre. (16°E)

-procuo conhecer mais o aluno, por exemplo, o William ele falava pouco/.../(17°E)

#### 4° pergunta

-(...)então assim, algumas atividades SIM né, porque igual te falei, responder isso aí é muito peculiar de cada (aluno)(...).(1°E)

-Sim, as mesmas atividades portanto cobrando MENOS daquela criança. E mesmo criança que não é especial mas em nível, elas nunca estão do mesmo nível né, ;a gente trabalha;.(2°E)

-(...)mais importante vai ser aquela atividade, que eu vou trabalhar com ele medindo o conhecimento que ele já sabe/.../ agora a aprendizagem dos alunos com deficiência é “muito relativo”(...).(3°E).

- (...)pela FALTA do PROFESSOR DE APOIO, eu acho que fica um pouco a desejar. (...) enquanto /.../ eu trabalho com os outros, o professor de apoio ficaria. /.../ (5°E)

-SIM, conseguimos, assim, a gente consegue ADAPTAR, a maioria,(...).(6°E)

-Sim, sim né, porque por exemplo, através dos debates (...).( )Então, tem como trabalhar com todos, (são) dinâmicas, então tem como trabalhar com todos, e as vezes eles nem percebe(+), então que tem uma certa diferença, porque está incluso ((fala empolgante e risos tímidos)) no todo né, todos estão participando.(7°E)

-Não, eu, não consigo. Porque eu vejo que(+) tem, aluno, que (;num;)(+), não está compreendendo, não está escrevendo, então assim, (eu acho que ele não fica) igualitário ali, no atendimento (e na)/ e não adianta eu dar atividade que ele não vai conseguir realizar, então, ;eu acredito que não;.(8°E)

-AVALIANDO de outra forma né, se é na matemática, a gente também vai dá uma reduzida ali, se é prova, as provas são adaptadas,( ).(9°E)

- É, as vezes não é possível garantir que TODOS façam aquela atividade em todas as habilidades propostas pra ser desenvolvida(+)  
(..).(10°E)

-Sim, eu consigo trabalhar sim, mesmo aqueles que tem dificuldade, a gente arruma umas estratégias diferentes, para estar mos--tran--do né, ehh(+), as vezes a gente pega um material diferente, as vezes vai para o quadro usa o giz, as vezes senta do lado, pega um livro, faz um recorte, é mais trabalhoso, mas consegue SIM, realizar a mesma atividade com todos.(11°E)

-Sim, eu até trabalho alguns/ algumas atividades com fichinhas, que trabalha (+) com todos né( ).  
( ) são atividades envolventes né, que todos querem participar, e que acaba que dá certo.(12°E)

-Sim, eles fazem, eu procuro incluir(...).Principalmente na área de arte, eles fazem muito, se é um teatro por exemplo, se é dança eu procuro incluir ,eu não deixo de fora não.(13°E)

-As vezes sim, eu ainda tenho um pouco de dificuldade nisso,(...)então, naquele jogo, naquela brincadeira, naquela atividade vou trabalhar em cima do que ele sabe, trabalhando pra ele desenvolver, pra sair daquele estado dele, pra desenvolver.(14°E)

-Não, existe (+), tem as diferenças.(16°E)

-Sim, e aí com atividade assim que seja igual, mas diferente né, mais fácil, com mais facilidade.(17°E)

-Não. Primeiro, é, tô ali só com uma criança, e atenção ali tem que ser dobrada.(18°E)

### **5° pergunta**

-(...)porque tem criança que; não “lê” mas a gente faz a leitura pra ela e então tem que ser adaptada, então é ARTE mesmo.(2°E)

-Ahh, geralmente é a ciências éé (+) história, geografia, são atividades mais da oralidade(...).(3°E)

-Ah sim, é ciências por exemplo, história, geografia, porque como é /.../ são vivências do mundo(+), eu acho que não precisa adaptar elas, eles conseguem fazer.(5°E)

-(...)eu acho as que não precisam seriam mais as/ a artes,né, que a gente consegue trabalha de DIVERSAS formas(...).(6°E)

-De Artes né.(8°E)

-Arte, Ensino religioso(++).(10°E)

-são as de ciências porque é mais cotidiano, né, na história, geografia, porque fala mais da VIVÊNCIA deles, da socialização (...).(11°E)

-Eu acho assim, que sempre tem que ter adaptação(...).(14°E)

-no momento acho que não, porque vai da criança né(...).(15°E)

-Artes né(++), ensino religioso.(16°E)

-(+) Artes né.(17°E)

-(+) Acho que todos precisam né.(18°E)

### **6° pergunta**

-Ah, para aqueles que não tenha nenhum tipo de limitações,(...).(1°E)

-Para aos alunos que tem bastante facilidade na aprendizagem.(3°E)

-(...)aqueles sem adaptações, são aqueles alunos que a gente vê que acompanha né(...)então se a gente ficar adaptando adaptando, em vez de ter um progresso pode haver um regresso. (7°E)

-Aqueles que tem mais facilidade, aí não precisa de adaptar, né, ele tem mais facilidade em compreender a habilidade proposta a ser desenvolvida. (10°E)

-São alunos que mostram bom desenvolvimento (+), de acordo com o dia a dia né, esses não precisam, é(+), adaptação é mais pra esses alunos especiais, aqueles com mais dificuldade de aprendizagem, é(+), e assim.(12ºE)

-Os alunos que conseguem acompanhar a turma, eu dou a mesma atividade,(...).(14ºE)

-Os que já tem mais conhecimento.(16ºE)

-É os alunos como se diz, que fala que é normal, né, que normal mesmo (risos) né.(17ºE)

### **7º pergunta-O reconhecimento (o quê da aprendizagem?); Diversificar o modo de apresentar o conteúdo**

-Olha, eu gosto muito assim, até esses dias eu assisti um vídeo da professora falando assim: Sua aula não tem que ser divertida, tem que ensinar! EU sou contra; se dá pra você ensinar e sua aula ser divertida”, eu gosto muito assim,por exemplo, é (+) vou trabalhar hoje é (+) língua portuguesa, letrinha C por exemplo, aí eu preparo uma história, eu preparo uma musiquinha, sabe, pra chamar atenção mesmo, por exemplo, vou trabalhar matemática, adição, ah, vou cantar a musiquinha dos patinhos né, cinco patinhos /.../ então eu falo assim, tudo que for fazer tem que ser uma aula que vai chamar atenção(...).(1ºE)

-Geralmente, eu trago um vídeo aí a gente tem uhh (1.5s) põe o telão, aí apresenta o conteúdo, depois de forma oral explicando, e por atividade xerocopiada.(2ºE)

-(...)é através dos livros didáticos né, são através da/ de aulas expositivas, material, material xerocopiado (+) as vezes a gente usa a tecnologia né, (...).(3ºE)

-(...)eu apresento de uma forma só, eu exponho (4ºE)

- ( ) nós trabalhamos aqui, livro didático, éé(+ ) folhas xerocopiada e o quadro.(6ºE)

-Bom, a apresentação de conteúdos geralmente a gente faz de forma(+ ) é expositiva e dialogada( ).(7ºE)

-É, em geografia quando se está trabalhando os mapas né, a região, a nossa região né,o Estado, então assim, consigo trabalhar com os mapas mundi, o globo terrestre né, a gente mostrando assim, demonstrando pra eles( ).Aí dessa forma dá pra(+ ) eles visualizarem, e acredito que os que não tem, os que não consegue acompanhar, eles tem o entendimento do que estão vendo né( ).(8ºE)

-Na sala, nós trabalhamos com(+ ) o livro didático DE TODAS as disciplinas ( ).(9ºE)

- (..)quando vai apresentar o conteúdo novo(+ ) éé muito importante levar alguma coisa “concreta”, se eu vou falar sobre ‘sentidos’, né, levar o material para que as crianças possam PEGAR, SENTIR, TOCAR. Então, tem conteúdo que é “necessário”/( ). (10ºE)

-Eu costumo usar o livro didático, porque é um material rico né(... ). (11ºE)

-Então, eu preocupo muito com a leitura e escrita. É, tem uma rotina, a primeira coisa que eu faço todos os dias, todos eles faz uma leitura aqui na frente, né, eles levam o texto para casa um dia anterior /.. / peço que faça uma cópia, que treinem a leitura em casa e no dia seguinte todos leem, e eu peço para os demais estarem avaliando a leitura daquele que está lendo, eu uso isso aí, e tem dado certo(..).(12ºE)

-(++ ) É no caso /.../ da imagem mesmo, fazer a associação do visual.(13ºE)

-Eu sou muito a favor da ludicidade, é independente da idade porque trabalhar com a imaginação é muito importante(...).(14°E)

-Eu gosto de trabalhar muito o lúdico, então inicio o conteúdo novo por uma brincadeira(+)(...).(15°E)

-Eu leio né, eu leio primeiro, utilizo a oralidade, e (+) atividade né.(16°E)

### **8ª pergunta**

-(...)na história você vai trabalhar a oralidade, a interpretação de texto(...)(...)depois que termino a história eu vou trabalhar em cima da história, trabalhar a oralidade, interpretação, sabe, raciocínio, isso é importante.(1°E)

-(...)geralmente vem em o material impresso, xerox, a gente pode utilizar (+) as vezes um retroprojeto da escola, o computador, a caixa de som(...).(3°E)

-Eu utilizo, o quadro, né, rodas de conversa, né, eu tô na educação infantil, então é muita oralidade mesmo ((expressou riso tímido)) é ihh(+) filmes, data show, a gente sai pra fora da sala(...).(4°E)

-Fazemos exposição oral, né, da forma um pouco mais/ bem tradicional (inaudível) /.../ .Trabalho /.../ muito com eles muito a parte oral, a participação, opinião, observação deles, então a partir de um assunto, por exemplo, ontem na aula de Ciências, é, mesmo que era uma aula mais EXPOSITIVA, a partir das experiências deles eu consigo chegar à muitos assuntos(...).(6°E)

-(...)gosto bastante do material impresso, do livro didático né, é igual por exemplo, a cadeia alimentar, no início como ela /.../ vou dar o exemplo de um conteúdo que até no início não precisou de adaptar tanto né, que foi meio geral pra todos, a gente assistiu um filme, então, isso é um recurso, pra eles entender um pouquinho da cadeia alimentar(...).(7°E)

-(...)estou usando MAIS as impressas porque está sendo mais adaptado ( tem que) diminuir né, porque o conteúdo do livro os textos são longos, estou pegando textos menores, cópias impressas(+), o quadro negro(...).(9°)

-(...);eu; acho que não pode faltar, e grande parte dos conteúdos, o material que que a criança VEJA transformação,(...).(10°E)

-(...)quando necessário a gente traz de casa, igual essa semana mesmo trabalhamos álbum de fotografia, então, a gente traz de casa para estar mostrando, quando vai trabalhar uma receita, traz os ingredientes de uma receita em específico para trabalhar(...).(11°E)

-Pode ser impressa e de vídeo também.(13°E)

-(...)então, sempre que vou iniciar um conteúdo, eu tento assim, trabalhar esse lúdico, sempre fazer uma atividade diferente, ou através de uma história, uma brincadeira, ou uma atividade no quadro, um jogo, então, eu tô sempre modificando, sempre trazendo essa “ludicidade” pra poder iniciar esse conteúdo.(14°E)

-(...)então procuro assim, introduzir ludicamente e aí depois eu vou para o papel.(15°E)

-(...)uso mais o livro e a xerox né.(16°E)

### **9ª pergunta**

- Eu tenho sempre o plano B, caso assim não dá certo, por exemplo, eu preparo uma aula (+) eu gosto muito de trabalhar a televisão, sempre eu gosto de passar um textinho, uma historinha sabe, ah mais não tem televisão, então, já tem um somzinho lá(...). (1ºE)
- (...) a gente vem com planejamento pronto, ihh sempre tem que ter uma cartinha na manga, porque nem todas as crianças elas consegue adquirir o conhecimento daquela “forma” (++).(2ºE)
- Sempre, não tem como né, de uma única forma na sala de aula na atualidade com /.../ as crianças, com a diversidade (...).(3ºE)
- (...)eu acredito que seja diversificado sim...eu acho que tem que ser aberto a isso, flexível.(4ºE)
- (...)eu acredito que cada criança vai aprender de uma forma, então, é de uma forma diversificada, mas(+), de acordo com a necessidade dela.(5ºE)
- Eu gosto de diversificar bastante, éé por exemplo, determinado tema que a gente vai trabalhar, gosto de trazer uma coisa diferente,...).(6ºE)
- Aí depende do conteúdo, né, não, aí os alunos especiais a gente SEMPRE vai adaptar né(...).(7ºE)
- Eu gosto sempre de apresentar um vídeo né, e trazer também o material escrito para eles terem né, impresso no caderno, então geralmente uso essas duas formas.(8ºE)
- (...)eu a cada conteúdo que eu vou explicar, eu tento(+) passar todas as informações possíveis que eu consigo para os alunos, da mais fácil a mais difícil né. Faço diversas perguntas relacionada com aquele conteúdo.(9ºE)
- Na hora de fazer o planejamento, eu faço de uma forma mais ENXUGADA, eu sei o que eu tenho que trabalhar, aí DIANTE da execução, eu vejo o que eu tenho que fazer, se eu vejo que eles estão tendo dificuldades, não estão entendendo, aí é o momento de pegar um leque né, e mostrando outras formas(+),(...).(11ºE)
- (...)eu trabalho de uma maneira, eu trabalho com TODOS a mesma maneira, é, mais aquele com dificuldade, ehh não é fácil, as vezes as aulas enrolam, não “rende” e a gente fica preocupado com isso, que a gente tem uma matriz de habilidade pra /.../ cumprir, mas as vezes eu tenho que esquecer isso aí, porque eu acho que tem (+) que preparar o aluno, para estar preparado para a série seguinte.(12ºE)
- Ah, já tem que vir pronto, porque de repente aquilo que eu “penso” não dá muito certo, aí tem que ter a estratégia de mudar e fazer outra coisa diferente.(13ºE)
- Assim, eu, no planejamento eu coloco, mas as vezes penso no plano B, as vezes não na hora do planejar, mas já tá na sala, e as vezes não acontece o que a gente quer, aí então vem a hora/.../ Já repenso, mudo rapidinho, mudo a estratégia.(14ºE)
- (...)a gente sempre/ até as crianças nos dá no dia a dia, direcionamento a seguir, que as vezes você planeja alguma coisa e se chega lá na hora da apresentação, muda totalmente(...).(15ºE)
- (...)eu procuro mudar, procuro outros meios, não é todos que entendem do mesmo jeito, as vezes um entende o outro não entende, é preciso de ter outro meio.(17ºE)
- (+ ) As vezes tem que diferenciar né, as crianças não entende de uma maneira, geralmente (não é da forma que você) explica. Muita das vezes tem que explicar de uma forma pra um pro outro (...).(18ºE)

**10º pergunta-A estratégia (o como da aprendizagem?); Expressar a aprendizagem**

-Todos os dias no final da aula, faltando uns 20 minutinhos, eu sento com eles e pergunto o que eles aprenderam, o que eles mas gostaram da aula, sabe, faço tipo (+) como diz a minha filha, um café filosófico(...).(1ºE)

-/.../ eu tenho um hábito, no final da aula a gente tem a rodinha de conversa, a gente senta (+), IH eles vão falar, nesse momento eles falam tudo o que “aprendeu”(…).(2ºE)

-(...)eles expressam(+) o que eles querem, as vezes eles, eles expressam na forma de ‘desenho’, as vezes eles expressam na forma de colagem, de “recorte”, na forma também de expressão corporal, que tem os momentos que eu deixo eles(...).(3ºE)

-No diálogo né, na acolhida eu sempre converso, a gente faz, tem a ROTINA né(...).(4ºE)

-Ou através das atividades né, ou oralmente.(5ºE)

-(...)organizaado, eu consigo expor, até os alunos com a dificuldade, todos fazem a participação.(6ºE)

-É, através principalmente de (+) um diálogo né, um conteúdo ministrado, você tem que procurar elaborar perguntas, para que o aluno possa(+) é responder, né, o que que ele achou daquele conteúdo? O que que ele aprendeu? E pra concluir isso daí, geralmente são atividades escritas,que é onde o aluno realmente vai demonstrar né, se ele conseguiu(...).(7ºE)

-Então assim, eu percebo assim, que eles aprenderam, aí depois a gente vai pra atividade registrada no caderno.(8ºE)

-Por meio de perguntas né(...)para estimular eles a falarem, a dialogar, porque eles tem essa dificuldade, não gosta as vezes de falar né.(9ºE)

-(...);eu; exploro bastante a oralidade, né, então ele tem a oportunidade de falar,...).(10ºE)

-A melhor forma de deixar eles expressarem, no final da aula, eles vão pra frente, e se tornam os professores,...).(11ºE)

-(...)os questionamentos né, oral e por escrito.(12ºE)

-Ainda uso um pouco o método antigo, né, que é o oral, eu faço muitas perguntas para que eles respondam e deixo eles se expressarem.(13ºE)

-Através da atividade oral e também as atividades xerocopiadas, eu registro também, então é dessas duas formas.(14ºE)

-Eu gosto muito de fazer a rodinha de conversa, né, a oralidade, através mesmo de uma tarefa que pode ser(+), diagnóstica né(...).(15ºE)

-Falando e na hora das atividades./.../(16ºE)

-(...)eu sempre faço indagações, questiono sobre aquilo, de outro meio né, de outras maneiras pra ver se o aluno vai falar,...).(17ºE)

-(...)pelas perguntas que a gente vê(...).(18ºE)

### **11º pergunta**

-Eu gosto muito de trabalhar a oralidade, desenho, eu AMO desenho,...). (1ºE)

- A gente usa um pouco de cada, desenho, a escrita, a arte, então(...). (2ºE)
- (...)a gente usa várias formas, a gente usa a linguagem/ a aula expositiva, mas aí tem o momento da /.../ ESCRITA, tem o momento que eles também, ELES mesmo se expressam (então é) bem coletivo.(3ºE)
- (...) utilizo a escrita, oral, por desenho, ééé utilizo (+) as vezes gestos, né, ;quando; dependendo da brincadeira (que a gente faz).(4ºE)
- através do desenho, a oralidade a gente usa muito (...).(5ºE)
- (...)o escrito, o oral, BASTANTE, e o desenho.(6ºE)
- (...)perguntas orais né, pra ver realmente se eles entenderam, e também uso (o) debate pra isso(...).(7ºE)
- (...)Eu utilizo sempre muito a questão da oralidade né(...).(8ºE)
- A escrita e a oral. (9ºE)
- Sim, a oralidade, e a linguagem não verbal também.(10ºE)
- Tanto na escrita quanto no desenho(...).(11ºE)
- (...)o tempo todo, escrito e o oral. E eu acho interessante também, que eles gostam do visto no caderno,( ... (12ºE)
- /.../ Tanto oral como desenho.(13ºE)
- A oralidade e desenho, trabalho muito a música.(16ºE)
- É mais oral né/ ../(18ºE)

**12º pergunta- A afetividade (o porquê da aprendizagem?); Motivar, desafiar e engajar**

- (...)então eu fico inventando, vou criando alguma coisa diferente pra criança motivar.(2ºE)
- (...)então sempre falo pra eles: -Confiam em vocês! Você consegue.(3ºE)
- Ah, eu acho que é o “estímulo” mesmo né, você consegue(...).(4ºE)
- (...)contar sempre histórias, a trazer algo diferente pra eles né, trabalhar com a maleta viajante também /.../. Música né.(5ºE)
- Ó, eu gosto muito de (+) DÁ exemplos pessoais(+), porque eu sempre me INSPIREI em professores.(6ºE)
- (...)eu gosto muito de usar a premiação, eu acho que isso incentiva BEM o aluno, né(...).(7ºE)
- (...)eu sempre falo que(+) as presenças né, o caderno em dias né, o conteúdo sempre(+)(...)(8ºE)
- (...);eu; exploro bastante a oralidade, né, então ele tem a oportunidade de falar(...).(10ºE)

- As estratégias é ELOGIAR, eu acho que nada melhor do que o elogio(...).(11ºE)
- É o diálogo, conversando . É historinhas, através da história(de motivação).(12ºE)
- Eu uso muito o incentivo, eu incentivo MUITO, eu faço com que eles olham pra SI, acreditando na sua capacidade(+)(...).(13ºE)
- Eu uso muito assim, converso muito sobre autoestima(...).(14ºE)
- Eu tento assim, passar pra eles, que eles podem, trabalho a autoestima né,(...).(15ºE)
- Sempre elogio, eu sempre falo que a atividade está bonita, sempre ponho o aluno pra cima sabe. (16ºE)

### 13º pergunta

- (...)eu gosto de ;deixar; a criança bastante a ;vontade;, conversar,(...).(1ºE)
- (...) então, história de imagens(...)eu conto uma história e eles vão (+) aí eu paro a história na metade, aquelas histórias inventada e deixo que eles continuem(...).(2ºE)
- Ah! Através da leitura, da interpretação né, da /.../ ORALIDADE,(...).(3ºE)
- Éé, na contação de histórias né, quando eu conto a história e peço pra eles irem fazendo desenho da história, SEM mostrar(+), né, as figuras,(...).(4ºE)
- (...) eu gosto (MUITO) de uma atividade, de trazer o fantoche, pra dentro da sala de aula(+), né, e ali eles vão poder criar histórias, criar falas(...).(5ºE)
- o desenho um deles, é um deles, é, eu acho que assim, dentro aqui da realidade de escola pública, (sem assim), pouquíssima tecnologia como eu te disse, mas o desenho é a livre expressão,(...).(6ºE)
- pra levar o aluno a usar a imaginação, a criatividade, coloco imagens, né, então na atividade que eu faço uma proposta de produção de texto, geralmente tem imagens, que eles vão observar, vão criar um texto né(...).(7ºE)
- (...)interpretações de texto né, porque as vezes o aluno usa essa imaginação ou na aula de artes(...).(9ºE)
- Olha, a gente usa muito a imaginação principalmente na linguagem NÃO-VERBAL, né, éé, igual esses dias, nós trabalhamos o (+) conteúdo pra conhecer a escola, então, depois ele tinha que desenhar, tinha que imaginar(...).(10ºE)
- (...) que eles precisam pensar no adulto, que adulto eles querem ser, né, e o que eles querem pra eles, então ali é um momento que eles também usam a imaginação despertando(...).(11ºE)
- Então assim, sempre as histórias, até mesmo conversando com eles mesmo, é, conversas (informais) mesmo, dá ali um escape assim, já vou puxando na memória, na imaginação, (14ºE)

-Na minha sala tem o momento da história, então esse momento da história eu reconto, (ouvir), pra depois eles recontarem a história, eles assim, embarcam na historinha mesmo, então eles imaginam(...).(15°E)

-No desenho livre né, que eu coloco, e canetinha, eles gostam muito de canetinha. /.../ Aí eles usam a imaginação, e eles usam mais jogos, jogos de celular essas coisas assim, desenho animado.(16°E)

-Por meio da leitura né, você vai ler uma historinha e ele vai imaginar, pedir pra ele desenhar, o que ele ouviu, através da leitura.(18°E)

### **Eixo Concepções e práticas baseadas no DUA**

#### **1° pergunta**

-Primeiro, o desenho(+) que vai trazer uma aprendizagem, agora universal/.../ imagino que é algum, algo assim, a criança vai aprender através de um desenho ((expressou muita dúvida)) /.../(2°E)

-*Não* (...).Desenho Universal /.../ seria uma forma universal (de inserir) todas essas crianças, de trabalhar com todas essas crianças da mesmo forma((finalizou como se fosse uma pergunta novamente)).(3°E)

-Não, DUA não. (...) É o desenho que a criança cria no caso?(4°E)

-Não.(...) Utiliza o desenho pra aprender?(5°E)

-Não, não.(...) DUA, é uma forma de (+) explicar através de desenho ((risos)), a compreensão do aluno através das imagens que você vai expor pra ela(...).(8°E)

-Não.(...) Um desenho que possa ajudar na aprendizagem de todos.(9°E)

-Não. (...)Desenho é amplo né, as vezes as pessoas falam assim, desenhar letras, desenhar as palavras, desenhar as imagens, então, é algum tipo de ilustração, de registro, que vai proporcionar a aprendizagem, então, veio a minha mente isso.(10°E)

-(...)é um desenho que vou expressar algo pra/ do que eu aprendi, do que eu desenvolvi ou do que as crianças desenvolvem, não sei.(11°E)

-Não. Ah, eu acredito que seja (+), (dar asas para esses alunos) “criarem”, “imaginarem”, não sei se está dentro /.../ se é essa resposta.(12°E)

-Não. DUA (+), ah, imagino que é aprender em forma de desenho, tipo a ilha da imaginação.(13°E)

-Não.(...) Dá assim, um sentido de igualdade né, de equidade né, acho que vai por esse sentido(+) de igualdade.(14°E)

-*Não*.(...)eu imagino uma escola feliz, né, com adaptações para a inclusão, e tantas diversidades que a gente mesmo, nós professores temos que enfrentar,...).(15ºE)

-*Não*.(...) Ahh, imagino um desenho, imaginário, alguma coisa.(16ºE)

-*Não*. (...) Eu imagino ser(+) um desenho assim que todos os alunos vão aprender a mesma coisa, de métodos talvez diferente, mas que vai chegar num lugar só.(17ºE)

-*Não*. (...)Tipo, incentivar as crianças, expressar alguma coisa, através dos desenhos(...).(18ºE)

### **Finalização- Caso Fictício**

-(...) é buscar recursos como braile, trabalhar sonorização, e ser atividades dirigidas mesmo, teria que ter INOVAR, e buscar pra ele não ficar aquém da turma.(1ºE)

-(...)ele tem que ter aa o contato com (+) com o material concreto /.../ quantidade número 1 aí eu pego um objeto, número dois.(2ºE)

-(...) como o deficiente visual, (o aluno que tem uma) deficiência visual, ele vai muito pelo TATO, então poderia ser materiais ou coisas do dia a dia dele mesmo que já tem, por exemplo, trabalhar quantidades, claro, frutas seria MUITO, (mas bolas), materiais com com várias “texturas” né(...).(3ºE)

-/.../com a turma toda na verdade, ela poderia utilizar éé números em concreto no caso, o material em EVA se tiver, brinquedinhos pedagógicos, tem muitos, muitos com o formato do número né, porque (+) assim, vamos supor que a criança já tenha conhecimento de como é o formato desse número né /.../ e se tiver, se a professora tiver conhecimento e a criança também do braile, e tiver o recurso na escola né, seria interessante ela apresentar para os demais também /.../(4ºE)

-É, eu penso que através de tam--pi--nhas, ca--nu--dos, todo recurso que(+) for palpável né, que a criança vai PODER pegar, e até as outras crianças também(...).(5ºE)

-(...) com deficiente visual seria o tato né, objetos, ih se ele tiver uma AUDIÇÃO, o oral né, a contagem, (con--tar) e junto com as crianças ela pode trazer de uma forma lúdica (...) /.../(6ºE)

-(...)pra mim, como ela não vai VISUALIZAR os números,ele vai ter que ter o CONTATO né, com esses números. Então, deveria ter um incentivo (com) os alunos juntos pra ele ter esse contato né, os alunos mesmo poderia au--xi--li--ar ele né, em contato com número, a forma do número(...).(7ºE)

-Eu sugeria trabalhar com (++) aqueles lego, talvez né, porque ele pode pegar, ou as tampinhas né, o lego, tampinha de garrafa pet, ele vai identificar a contagem né, a questão do número ela poderia/ tem(+), já vi muito trabalhar o fônico, o método fônico, areia(...).(8ºE)

-Trabalhar os números em braile? Ou então trabalhar o concreto né!(9ºE)

-É, pode trabalhar o material dourado, né, porque pode começar com as unidades, ele vai sentir o (++), os bloquinhos né, o cubinho, então ele vai conseguir registrar as quantidades, né, ela pode trabalhar o ábaco, material dourado, onde todos/ não só numerais de zero/ um a trinta, mas como também dá pra trabalhar adição, junto com esses materiais, dá pra explorar TUDO(...).(10°E)

-Material palpável né, porque como tem uma criança com deficiência visual, tem que ser algo que eles vão to--car, manusear né. Acredito que ela nesse momento, ela pode estar usando os palitinhos de picolé, ela pode estar usando os próprios lápis de cor das crianças, como vai chegar até o número 30, ela vai/ caso uma criança não tenha 30 lápis, aí pode fazer a SOMA né, vai tá pegando /.../. Então eu acredito que mesmo sendo com material(+), com material palpável(...).(11°E)

-Ah, poderia tá trabalhando o braille né, isso, com certeza o professor que está em sala de aula, teria que ter conhecimento disso aí também, que eu acho que, nós vamos ter que tá trabalhando isso aí né, porque todos os dias (nós temos) alunos com deficiência, acho que tem que ter formação pra esses professores (...).(12°E)

-Eu acho que tem que ser o concreto, porque o concreto, o menino não vê mas ele “sente”, e ainda ajuda no desenvolvimento dos outros,...).(13°E)

-(...)(inaudível) numa atividade de Artes, onde eles fazem colagem, material concreto, onde que o aluno especial, que ele pode ter o contato né, e assim ele visualizar os números.(14°E)

-O Braille, eu tentava assim, ehh, eu sei que eles são pequenos, mas passava uma instrução de como é né, começava por ele, porque eu incluía meu aluno e dava novos conhecimentos para os meus (+) da sala /.../ e depois tentava procurar alguns jogos, com quantidades, com objetos que ele poderia manusear, eu tentava ir assim, por esse caminho.(15°E)

-Palitos de picolé, pra fazer a contagem, no caso do aluno com deficiência visual.(16°E)

- Eu acho que seria uma coisa assim, a contagem, que é relacionado a matemática né, no concreto mesmo, onde ele poderia passar a mão e ver tudo o que tá acontecendo e assim a turma toda também. (17°E)

-(+++) Brinquedos pedagógicos que ( relaciona) a quantidade, que eles possam pegar, tipo né, pegar e contar, (...).(18°E)

## Apêndice 8 - TRANSIÇÃO DO PRÉ-INDICADORES PARA INDICADORES

Pré Indicadores	Indicadores
<p>-o sistema ele é muito falho /.../ .SÓ QUE para o professor precisa de ter um apoio né, tanto pedagógico quanto assim, instruções /.../do sistema(...).(1ºE)</p> <p>-a gente não tem muita ajuda, dentro de sala, existe uma burocracia muito grande, pra vir professor de apoio né, então aí as vezes/ e o professor não tem muito tempo...(2ºE)</p> <p>-eu acho que a escola não inclui, exclui o aluno, que as vezes por coisa pouca, eu acho que a escola deveria abrir mão de alguma coisa(17ºE)</p> <p>- falta muito para a educação inclusiva, falta suporte, falta professor, falta o material pedagógico, é “exclusivo” né, as vezes o ambiente a escola ainda não tem né...(3ºE)</p> <p>-(...) dentro da educação inclusiva, ainda nos falta MUITO “aparato”, não temos praticamente (...).(6ºE)</p> <p>5</p>	<p>Carência de recursos materiais e humanos</p>
<p>-eu penso que seja na “adaptação” de materiais(4ºE)</p> <p>- fazer com que as atividades abrangem todos, independente das dificuldades(5ºE)</p> <p>- poder incluir dentro das atividades aonde eles se sintam “confortável”(6ºE)</p> <p>-práticas pedagógicas inclusivas, é você adequar, né, conteúdos sem precisar tirar ele ((aluno)) da sala, do convívio(7ºE)</p> <p>-prática pedagógica inclusiva, é você tentar adaptar o seu conteúdo(8ºE)</p> <p>-como professora a gente tem que adaptar para exercer o direito de aprender do aluno(14ºE)</p> <p>- tem que incluir eles mais na atividade né, igual os outros alunos(16ºE)</p> <p>-fazer atividades diferenciadas(18ºE)</p> <p>8</p>	<p>Concepções de práticas pedagógicas inclusivas: foco nas adaptações</p>

<p>-Eu acho assim, que sempre tem que ter adaptação(...).(14ºE)</p> <p>-no momento acho que não, porque vai da criança né(...).(15ºE)</p> <p>-(+) Acho que todos precisam né.(18ºE)</p> <p>3</p>	<p>Todos conteúdos curriculares necessitam de “adaptação” para o PEE</p>
<p>- eu me considero uma pessoa nu e crua nesse assunto(2ºE)</p> <p>-se tiver o professor de apoio nos ajuda “muito”, já tive essa experiência (...).(12ºE)</p> <p>- falta um pouco de(+) “preparo” do profissional, do professor, nós ainda precisamos(13ºE)</p> <p>3</p>	<p>Formação de professores</p>
<p><b>Eixo Conceção</b></p>	
<p>- É DIÁRIO (...) processo diário (...) a gente tem que “trabalhar”, focado na criança (...).(4ºE)</p> <p>- (...) tem que usar uma metodologia diferente, um conteúdo diferenciado, então cada/ AMBOS vão aprender dentro do seu tempo, dentro do seu nível, e da sua capacidade. (7ºE)</p> <p>- O processo é “bem” individualizado, né, os sem deficiência também TEM suas particularidades (...) esse processo do ensino e aprendizagem, ele se dá de modo diferente (...).(10ºE)</p> <p>- é o individual, porque cada um tem suas limitações. (14ºE)</p> <p>- (...) o processo de ensino e aprendizagem ocorre assim né, é aos poucos, e conforme o jeito do aluno.(17ºE)</p> <p>5</p>	<p>Trabalhar conforme a individualidade do aluno</p>

<p>- (...) esse momento com ele, de interação com (+) com os colegas, eu considero a criança especial um cidadão, ele deve estar na escola SIM.(2ºE)</p> <p>- (...) integrar o aluno na sociedade (...) (5ºE)</p> <p>- (...) eu acho que NÓS hoje estamos mais na SOCIALIZAÇÃO, do que mesmo a prática da leitura e da escrita, de acordo com cada necessidade.(6ºE)</p> <p>- Deve escolariza pra eles ter uma vida social (...) (7ºE)</p> <p>- (...) “viver melhor” na sociedade (...).(8ºE)</p> <p>- ser mais uma socialização né, ter um contato com os outros colegas. (9ºE)</p> <p>- Então eu acho assim, que ela precisa mesmo dessa so-ci-a-li-za-ção com todos aqui na escola, porque querendo ou não aqui é o MUNDO, diferenciado do que ela encontra em casa, então ela precisa (...). (15ºE)</p> <p>- (...) inclusão, a socialização com /.../ outras crianças, ajuda muito no desenvolvimento em casa né. (18ºE)</p> <p>8</p>	<p>Concepções de inclusão circunscritas a socialização</p>
<p>- cada pessoa tem aa sua(+) contribuição(...)o que falta é o CARINHO(+). (5ºE)</p> <p>- o meu papel é, acho que é passar o conhecimento, né, pra eles, dentro lógico, respeitando a capacidade de cada um, né, e tentando colocar/ . E também, o papel de que? De TAMBÉM socializar o aluno né, de colocar na mente dele, que ele é capaz, que ele está aqui, e que TOODOS vão conseguir, de sua maneira, do seu jeito (...). Então, o professor tem esse papel também né, de encorajar o aluno (...). (7ºE)</p> <p>- o papel do professor né, é sempre(+) abrir caminhos né, para que eles “consigam”(+)</p>	<p>Um dos papéis do professor é encorajar os alunos no processo de ensino e aprendizagem</p>

<p>compreender o que está sendo passado, compreender (os) conteúdos (...).(8ºE)</p> <p>- Tentar ajudar o máximo, (o possível) aquilo que a gente consegue passar para o aluno, (eu tento) inserir ele a participar, tentar motivar esse aluno que não é fácil né. (...) quando o aluno tem todo o apoio da família e tudo, você vê o resultado (...).(9ºE)</p> <p>- (...) PRECISA APRENDER com(+), de uma forma atrativa né.(11ºE)</p> <p>- (...) o caminho é aquele e eles tem que seguir, acreditando na capacidade de cada um.(13ºE)</p> <p>6</p>	
<b>Eixo Práticas Pedagógicas</b>	
<p>- (...) eu trabalho muito o lúdico(...) pra esse ((aluno)), que ele não reconhece nada, então já coloco ele perto da minha mesa (...). (1ºE)</p> <p>- (...) e a minha metodologia é ficar mais próximo(...). (4ºE)</p> <p>- (...)a gente trabalha, tenta trabalhar o lúdico, a contação de histórias né, brincadeiras, musiquinhas, massinha, concreto mesmo né(...). (4ºE)</p> <p>- trabalhar de uma forma diferenciada pra atingir aquela criança(...) é através de jogos, através do lúdico...(5ºE)</p> <p>- É o LÚDICO (...) mas a gente TENTA fazer o melhor, pra que essa criança ela não fique(+), sozinha, ou SEM o ensino.(5ºE)</p> <p>- SIM, a todo momento a gente usa(...) com os alunos especiais, a gente usa muito o recurso com “jogos”(...). JOGOS, né, e nem sempre temos também aquela va--ri--e--da--des(...). (...) então é mais jogos né (...). (7ºE)</p> <p>- (...) eu gosto de trabalhar “muito” o concreto(...). eu consigo ‘perceber’ que, quando a criança tem contato com o concreto, “facilita” o processo de ensino e aprendizagem. (10ºE)</p> <p>- É, quanto aos alunos especiais, a gente trabalha mais o concreto(...). (12ºE)</p>	<p>Ludicidade, brincadeiras e materiais concretos nos anos iniciais: estratégias de ensino especializadas ou universais?</p>

<p>- (...) tento trabalhar mais o concreto(...)atividades xerocopiadas, mas trabalhando de forma diversificadas, é com tinta, massinha, é o lápis de cor, canetinha, então eu tento variar várias formas pra eles não se cansar[...] eu olho por afinidade pra eles ficar BEM, pra eles também querer fazer atividade. (14°E)</p> <p>- eu gosto de trabalhar muito acolhidas com eles, e onde que eu assim, trabalho mais as estratégias que todos interagem, através de jogos, de brincadeiras mesmo, o lúdico.(15°E)</p> <p>- Eu ensino/ a minha estratégia é jogos, eu pego massinha, eu fico inventando as coisas pra eles(...). (16°E)</p> <p>11</p>	
<p>- (...)eu acredito que não só falando (inaudível) eu trabalho “muito” com (+) a televisão, eu uso muito recurso de VÍDEOS, eu (++) mostro muito a prática(...).(2°E)</p> <p>- eu uso a televisão, a gente usa é recursos por youtube (...). eu uso muita coisa que tem na internet, tipo vídeozinhos né, que chamam a atenção deles (...). (...) e isso engloba tanto quem tem deficiência quanto não (...).(3°E)</p> <p>-(...)eu trabalho estratégias no qual, faço um trabalho diferenciado junto com reforço escolar.(6°E)</p> <p>- (...) as vezes pesquiso(+) na internet (...) tentando motivar, né, é com a fala, com a música, ehh com(+) uma histórinha, com uma brincadeira diferente pra tentar trazer essa criança pra /.../ parte pedagógica do momento.(11°E)</p> <p>- Ah, nós usamos mui--to (+) o visual né, tanto pra quanto para o outro, nós usamos o visual, a associação de imagens, se precisar vídeos nós usamos.(13°E)</p> <p>6</p>	<p>Plataformas de vídeos on-line como estratégia nas práticas pedagógicas</p>
<p>- as estratégias são variadas, porque cada criança, ou cada grupo de criança aprende de um jeito, então tem criança que é mais visual, tem criança que é mais auditiva, então não dá para trabalhar UM tipo de estratégia, no</p>	<p>Adequação das práticas aos estilos de aprendizagem</p>

<p>planejamento deve constar várias estratégias né, então, algumas aprendem, brincando, cantando, pegando, então assim, é muito amplo falar qual ou quais(...). (10ºE)</p> <p>1</p>	
<p>- (...) de forma /.../ coletiva com eles, uma atividade(+) só(...).(3ºE)</p> <p>- (...) a gente sempre tem que seguir aquele tradicional né, que é, o quadro, o giz, livro didático(...).(7ºE)</p> <p>-(...) eu vejo assim, que na sala de aula a gente não consegue dar um(+) olhar diferenciado(...). (...) é mais éé o método tradicional de apostila(...). (8ºE)</p> <p>-(...)trabalho o quadro, o giz, leitura, interpretação(...).(12ºE)</p> <p>4</p>	<p>Práticas tradicionais</p>
<p>-A mesma atividade portanto eu coloco menos /.../ mas eu não tenho problema quanto a isso até hoje (1.5s) tirando os casos mais ;graves;( ... ). (2ºE)</p> <p>-Sim, as mesmas atividades portanto cobrando MENOS daquela criança. E mesmo criança que não é especial mas em nível, elas nunca estão do mesmo nível né, ;a gente trabalha;.(2ºE)</p> <p>-eu tento trabalhar de forma mais leve, como se fosse uma atividade (que) extra( ). (3ºE)</p> <p>-(...)mais importante vai ser aquela atividade, que eu vou trabalhar com ele medindo o conhecimento que ele já sabe/.../ agora a aprendizagem dos alunos com deficiência é “muito relativo”( ).(3ºE).</p> <p>-SIM, conseguimos, assim, a gente consegue ADAPTAR, a maioria,( ).(6ºE)</p> <p>-se é na língua portuguesa eu vou cobrar menos né, se é uma produção de texto, ele pode fazer uma frase, né (9ºE)</p> <p>-AVALIANDO de outra forma né, se é na matemática, a gente também vai dá uma</p>	<p>Simplificação curricular: inclusão ou exclusão?</p>

<p>reduzida ali, se é prova, as provas são adaptadas,...).(9°E)</p> <p>-e aquele aluno especial é uma assistência individual, ir lá, trabalhar com ele o concreto.(12°E)</p> <p>-(...)de acordo com o nível deles mesmo(...)até a avaliação é mais simplificada e mais visual.(13°E)</p> <p>-Sim, e aí com atividade assim que seja igual, mas diferente né, mais fácil, com mais facilidade.(17°E)</p> <p>10</p>	
<p>-o que eu posso fazer é trabalhar recorte, ele não tinha coordenação motora, sabe, ele não sabia pegar a tesourinha, tão assim, ele tem uma coisa, que ele ((aluno)) coloca muita coisa na boca, já percebi isso sabe/.../(1°E)</p> <p>-(...)a gente trabalha muito a questão do jogos, são alunos que as vezes precisa de um tempo(...).(7°E)</p> <p>-Sim, sim né, porque por exemplo, através dos debates (...).( )Então, tem como trabalhar com todos, (são) dinâmicas, então tem como trabalhar com todos, e as vezes eles nem percebe(+), então que tem uma certa diferença, porque está incluso ((fala empolgante e risos tímidos)) no todo né, todos estão participando.(7°E)</p> <p>-Sim, eu consigo trabalhar sim, mesmo aqueles que tem dificuldade, a gente arruma umas estratégias diferentes, para estar mos--tran--do né, ehh(+), as vezes a gente pega um material diferente, as vezes vai para o quadro usa o giz, as vezes senta do lado, pega um livro, faz um recorte, é mais trabalhoso, mas consegue SIM, realizar a mesma atividade com todos.(11°E)</p> <p>-Sim, eu até trabalho alguns/ algumas atividades com fichinhas, que trabalha (+) com todos né(...). (...)são atividades envolventes né, que todos querem participar, e que acaba que dá certo.(12°E)</p> <p>-Sim, eles fazem, eu procuro incluir(...).Principalmente na área de arte, eles fazem muito, se é um teatro por exemplo, se é</p>	<p>Atividades que possibilitam o atendimento às necessidades dos alunos com e sem deficiência</p>

<p>dança eu procuro incluir ,eu não deixo de fora não.(13°E)</p> <p>-Eu uso muito massinha e desenho livre. (16°E) 7</p>	
<p>-(...)então assim, algumas atividades SIM né, porque igual te falei, responder isso aí é muito peculiar de cada (aluno)(...).(1°E)</p> <p>-(...) então a gente usa muito apostila, é, de acordo COM a necessidade da criança.(5°E)</p> <p>-o método né, apostilado, para conseguir fazer alguma atividade com esse aluno né(...).(8°E)</p> <p>-Não, eu, não consigo. Porque eu vejo que(+) tem, aluno, que (;num;)(+), não está compreendendo, não está escrevendo, então assim, (eu acho que ele não fica) igualitário ali, no atendimento (e na)/ e não adianta eu dar atividade que ele não vai conseguir realizar, então, ;eu acredito que não;.(8°E)</p> <p>- É, as vezes não é possível garantir que TODOS façam aquela atividade em todas as habilidades propostas pra ser desenvolvida(+)(...).(10°E)</p> <p>-(...)juntar as duas coisas né, o conteúdo com o que eles gostam.(14°E)</p> <p>-As vezes sim, eu ainda tenho um pouco de dificuldade nisso,(...)então, naquele jogo, naquela brincadeira, naquela atividade vou trabalhar em cima do que ele sabe, trabalhando pra ele desenvolver, pra sair daquele estado dele, pra desenvolver.(14°E)</p> <p>-(...)alguma coisa diferenciada para estar trabalhando(...)então eu tento assim é, trabalhar o mesmo sentido, tentando colocar o mesmo/ assim, incluir né, no planejamento.(15°E)</p> <p>-Não, existe (+), tem as diferenças.(16°E)</p> <p>-procuro conhecer mais o aluno, por exemplo, o William ele falava pouco/.../(17°E) 10</p>	<p>Desafios no atendimento aos estilos de aprendizagem para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas</p>
<p>- (...)pela FALTA do PROFESSOR DE APOIO, eu acho que fica um pouco a desejar. (...) enquanto /.../ eu trabalho com os outros, o professor de apoio ficaria. /.../ (5°E)</p>	<p>Professor de apoio</p>

<p>-Não. Primeiro, é, tô ali só com uma criança, e atenção ali tem que ser dobrada.(18°E)</p> <p>2</p>	
<p>-(...)porque tem criança que; não “lê” mas a gente faz a leitura pra ela e então tem que ser adaptada, então é ARTE mesmo.(2°E)</p> <p>-Ahh, geralmente é a ciências é (+) história, geografia, são atividades mais da oralidade(...).(3°E)</p> <p>-Ah sim, é ciências por exemplo, história, geografia, porque como é /.../ são vivências do mundo(+), eu acho que não precisa adaptar elas, eles conseguem fazer.(5°E)</p> <p>-(...)eu acho as que não precisam seriam mais as/ a artes,né, que a gente consegue trabalha de DIVERSAS formas(...).(6°E)</p> <p>-De Artes né.(8°E)</p> <p>-Arte, Ensino religioso(++).(10°E)</p> <p>-são as de ciências porque é mais cotidiano, né, na história, geografia, porque fala mais da VIVÊNCIA deles, da socialização (...).(11°E)</p> <p>-Artes né(++), ensino religioso.(16°E)</p> <p>-(+) Artes né.(17°E)</p> <p>9</p>	<p>Artes, Ciências, Geografia, História, Ensino Religioso: conteúdos curriculares que não necessitam de estratégias inclusivas na percepção de professoras dos anos iniciais</p>
<p>-Ah, para aqueles que não tenha nenhum tipo de limitações,...).(1°E)</p> <p>-Para aos alunos que tem bastante facilidade na aprendizagem.(3°E)</p> <p>-(...)aqueles sem adaptações, são aqueles alunos que a gente vê que acompanha né(...)então se a gente ficar adaptando adaptando, em vez de ter um progresso pode haver um regresso. (7°E)</p> <p>-Aqueles que tem mais facilidade, aí não precisa de adaptar, né, ele tem mais facilidade em compreender a habilidade proposta a ser desenvolvida. (10°E)</p> <p>-São alunos que mostram bom desenvolvimento (+), de acordo com o dia a dia né, esses não precisam, é(+), adaptação é mais pra esses alunos especiais, aqueles com mais dificuldade de aprendizagem, é(+), e assim.(12°E)</p> <p>-Os alunos que conseguem acompanhar a turma, eu dou a mesma atividade,...).(14°E)</p>	<p>Quem são os alunos que “acompanham a turma”?</p>

<p>-Os que já tem mais conhecimento.(16ºE)</p> <p>-É os alunos como se diz, que fala que é normal, né, que normal mesmo (risos) né.(17ºE)</p> <p>8</p>	
<p>-(...)na história você vai trabalhar a oralidade, a interpretação de texto(...).(...)depois que termino a história eu vou trabalhar em cima da história, trabalhar a oralidade, interpretação, sabe, raciocínio, isso é importante.(1ºE)</p> <p>-(...)é através dos livros didáticos né, são através da/ de aulas expositivas, material, material xerocopiado (+) as vezes a gente usa a tecnologia né, (...).(3ºE)</p> <p>-(...)nós trabalhamos aqui, livro didático, éé(+) folhas xerocopiada e o quadro.(6ºE)</p> <p>-Fazemos exposição oral, né, da forma um pouco mais/ bem tradicional (inaudível) /.../ .Trabalho /.../ muito com eles muito a parte oral, a participação, opinião, observação deles, então a partir de um assunto, por exemplo, ontem na aula de Ciências, é, mesmo que era uma aula mais EXPOSITIVA, a partir das experiências deles eu consigo chegar à muitos assuntos(...).(6ºE)</p> <p>-Na sala, nós trabalhamos com(+) o livro didático DE TODAS as disciplinas (...).(9ºE)</p> <p>-(...)estou usando MAIS as impressas porque está sendo mais adaptado ( tem que) diminuir né, porque o conteúdo do livro os textos são longos, estou pegando textos menores, cópias impressas(+), o quadro negro(...).(9º)</p> <p>-Eu costumo usar o livro didático, porque é um material rico né(...). (11ºE)</p> <p>-(...)uso mais o livro e a xerox né.(16ºE)</p> <p>8</p>	<p>Oralidade, aulas expositivas, livro didático e xerox: modos tradicionais de apresentação/instrução curricular dos professores de anos iniciais</p>
<p>-Olha, eu gosto muito assim, até esses dias eu assisti um vídeo da professora falando assim: Sua aula não tem que ser divertida, tem que ensinar! EU sou contra; se dá pra você ensinar e sua aula ser divertida”, eu gosto muito assim, por exemplo, é (+) vou trabalhar hoje é (+) língua portuguesa, letrinha C por exemplo, aí eu</p>	<p>Além dos livros didáticos: diversificação nos modos de apresentação/instrução curricular</p>

preparo uma história, eu preparo uma musiquinha, sabe, pra chamar atenção mesmo, por exemplo, vou trabalhar matemática, adição, ah, vou cantar a musiquinha dos patinhos né, cinco patinhos /.../ então eu falo assim, tudo que for fazer tem que ser uma aula que vai chamar atenção(...).(1ºE)

-Geralmente, eu trago um vídeo aí a gente tem uhh (1.5s) põe o telão, aí apresenta o conteúdo, depois de forma oral explicando, e por atividade xerocopiada.(2ºE)

-(...)geralmente vem em o material impresso, xerox, a gente pode utilizar (+) as vezes um retroprojetor da escola, o computador, a caixa de som(...).(3ºE)

-Bom, a apresentação de conteúdos geralmente a gente faz de forma(+) é expositiva e dialogada(...).(7ºE)

-(...)gosto bastante do material impresso, do livro didático né, é igual por exemplo, a cadeia alimentar, no início como ela /.../ vou dar o exemplo de um conteúdo que até no início não precisou de adaptar tanto né, que foi meio geral pra todos, a gente assistiu um filme, então, isso é um recurso, pra eles entender um pouquinho da cadeia alimentar(...).(7ºE)

-É, em geografia quando se está trabalhando os mapas né, a região, a nossa região né, o Estado, então assim, consigo trabalhar com os mapas mundi, o globo terrestre né, a gente mostrando assim, demonstrando pra eles(...).Aí dessa forma dá pra(+) eles visualizarem, e acredito que os que não tem, os que não consegue acompanhar, eles tem o entendimento do que estão vendo né(...).(8ºE)

-(...)quando vai apresentar o conteúdo novo(+) é muito importante levar alguma coisa “concreta”, se eu vou falar sobre ‘sentidos’, né, levar o material para que as crianças possam PEGAR, SENTIR, TOCAR. Então, tem conteúdo que é “necessário”/(...). (10ºE)

-(...);eu; acho que não pode faltar, e grande parte dos conteúdos, o material que que a criança VEJA transformação,...).(10ºE)

-(...)quando necessário a gente traz de casa, igual essa semana mesmo trabalhamos álbum de fotografia, então, a gente traz de casa para estar

<p>mostrando, quando vai trabalhar uma receita, traz os ingredientes de uma receita em específico para trabalhar(...).(11ºE)</p> <p>-(++) É no caso /.../ da imagem mesmo, fazer a associação do visual.(13ºE)</p> <p>-Pode ser impressa e de vídeo também.(13ºE)</p> <p>-Eu sou muito a favor da ludicidade, é independente da idade porque trabalhar com a imaginação é muito importante(...).(14ºE)</p> <p>-(...)então, sempre que vou iniciar um conteúdo, eu tento assim, trabalhar esse lúdico, sempre fazer uma atividade diferente, ou através de uma história, uma brincadeira, ou uma atividade no quadro, um jogo, então, eu tô sempre modificando, sempre trazendo essa “ludicidade” pra poder iniciar esse conteúdo.(14ºE)</p> <p>-(...)então procuro assim, introduzir ludicamente e aí depois eu vou para o papel.(15ºE)</p> <p>-Eu gosto de trabalhar muito o lúdico, então inicio o conteúdo novo por uma brincadeira(+)(...).(15ºE)</p> <p>15</p>	
<p>-Eu tenho sempre o plano B, caso assim não dá certo, por exemplo, eu preparo uma aula (+) eu gosto muito de trabalhar a televisão, sempre eu gosto de passar um textinho, uma histórinha sabe, ah mais não tem televisão, então, já tem um somzinho lá(...). (1ºE)</p> <p>(...) a gente vem com planejamento pronto, ihh sempre tem que ter uma cartinha na manga, porque nem todas as crianças elas consegue adquirir o conhecimento daquela “forma” (++).(2ºE)</p> <p>-Sempre, não tem como né, de uma única forma na sala de aula na atualidade com /.../ as crianças, com a diversidade (...).(3ºE)</p> <p>-(...)eu acredito que seja diversificado sim...eu acho que tem que ser aberto a isso, flexível.(4ºE)</p> <p>-(...)eu acredito que cada criança vai aprender de uma forma, então, é de uma forma diversificada, mas(+), de acordo com a necessidade dela.(5ºE)</p> <p>-Eu gosto de diversificar bastante, é por exemplo, determinado tema que a gente vai</p>	<p>Respeitando as diferenças: flexibilizando currículo</p>

<p>trabalhar, gosto de trazer uma coisa diferente,(...).(6ºE)</p> <p>-Na hora de fazer o planejamento, eu faço de uma forma mais ENXUGADA, eu sei o que eu tenho que trabalhar, aí DIANTE da execução, eu vejo o que eu tenho que fazer, se eu vejo que eles estão tendo dificuldades, não estão entendendo, aí é o momento de pegar um leque né, e mostrando outras formas(+),(...).(11ºE)</p> <p>-Ah, já tem que vir pronto, porque de repente aquilo que eu “penso” não dá muito certo, aí tem que ter a estratégia de mudar e fazer outra coisa diferente.(13ºE)</p> <p>-Assim, eu, no planejamento eu coloco, mas as vezes penso no plano B, as vezes não na hora de planejar, mas já tá na sala, e as vezes não acontece o que a gente quer, aí então vem a hora/.../ Já repenso, mudo rapidinho, mudo a estratégia.(14ºE)</p> <p>-(...)a gente sempre/ até as crianças nos dá no dia a dia, direcionamento a seguir, que as vezes você planeja alguma coisa e se chega lá na hora da apresentação, muda totalmente(...).(15ºE)</p> <p>-(...)eu procuro mudar, procuro outros meios, não é todos que entendem do mesmo jeito, as vezes um entende o outro não entende, é preciso de ter outro meio.(17ºE)</p> <p>11</p>	
<p>-Aí depende do conteúdo, né, não, aí os alunos especiais a gente SEMPRE vai adaptar né(...).(7ºE)</p> <p>-Eu gosto sempre de apresentar um vídeo né, e trazer também o material escrito para eles terem né, impresso no caderno, então geralmente uso essas duas formas.(8ºE)</p> <p>- (...)eu a cada conteúdo que eu vou explicar, eu tento(+) passar todas as informações possíveis que eu consigo para os alunos, da mais fácil a mais difícil né. Faço diversas perguntas relacionada com aquele conteúdo.(9ºE)</p> <p>-(...)eu trabalho de uma maneira, eu trabalho com TODOS a mesma maneira, é, mais aquele</p>	<p>Ausência de flexibilização do currículo: escassez de estratégias pedagógicas</p>

<p>com dificuldade, ehh não é fácil, as vezes as aulas enrolam, não “rende” e a gente fica preocupado com isso, que a gente tem uma matriz de habilidade pra /.../ cumprir, mas as vezes eu tenho que esquecer isso aí, porque eu acho que tem (+) que preparar o aluno, para estar preparado para a série seguinte.(12ºE)</p> <p>-(+) As vezes tem que diferenciar né, as crianças não entende de uma maneira, geralmente (não é da forma que você) explica. Muita das vezes tem que explica de uma forma pra um pro outro (...).(18ºE)</p> <p>5</p>	
<p>-Todos os dias no final da aula, faltando uns 20 minutinhos, eu sento com eles e pergunto o que eles aprenderam, o que eles mas gostaram da aula, sabe, faço tipo (+) como diz a minha filha, um café filosófico(...).(1ºE)</p> <p>-Eu gosto muito de trabalhar a oralidade, desenho, eu AMO desenho,...). (1ºE)</p> <p>-/.../ eu tenho um hábito, no final da aula a gente tem a rodinha de conversa, a gente senta (+), IH eles vão falar, nesse momento eles falam tudo o que “aprendeu”(...).(2ºE)</p> <p>A gente usa um pouco de cada, desenho, a escrita, a arte, então(...). (2ºE)</p> <p>-(...)eles expressam(+) o que eles querem, as vezes eles, eles expressam na forma de ‘desenho’, as vezes eles expressam na forma de colagem, de “recorte”, na forma também de expressão corporal, que tem os momentos que eu deixo eles(...).(3ºE)</p> <p>-(...)a gente usa várias formas, a gente usa a linguagem/ a aula expositiva, mas aí tem o momento da /.../ ESCRITA, tem o momento que eles também, ELES mesmo se expressam (então é) bem coletivo.(3ºE)</p> <p>-No diálogo né, na acolhida eu sempre converso, a gente faz, tem a ROTINA né(...).(4ºE)</p> <p>(...) utilizo a escrita, oral, por desenho, ééé utilizo (+) as vezes gestos, né, ;quando; dependendo da brincadeira (que a gente faz).(4ºE)</p>	<p>Oralidade, desenho e a escrita, os principais meios de expressão da aprendizagem e suporte de comunicação</p>

<p>-Ou através das atividades né, ou oralmente.(5ºE)</p> <p>-através do desenho, a oralidade a gente usa muito (...).(5ºE)</p> <p>-(...)organizaado, eu consigo expor, até os alunos com a dificuldade, todos fazem a participação.(6ºE)</p> <p>-(...)o escrito, o oral, BASTANTE, e o desenho.(6ºE)</p> <p>-É, através principalmente de (+) um diálogo né, um conteúdo ministrado, você tem que procurar elaborar perguntas, para que o aluno possa(+) é responder, né, o que que ele achou daquele conteúdo? O que que ele aprendeu? E pra concluir isso daí, geralmente são atividades escritas,que é onde o aluno realmente vai demonstrar né, se ele conseguiu,...).(7ºE)</p> <p>-(...)perguntas orais né, pra ver realmente se eles entenderam, e também uso (o) debate pra isso(...).(7ºE)</p> <p>-Então assim, eu percebo assim, que eles aprenderam, aí depois a gente vai pra atividade registrada no caderno.(8ºE)</p> <p>-(...)Eu utilizo sempre muito a questão da oralidade né(...).(8ºE)</p> <p>-Por meio de perguntas né(...)para estimular eles a falarem, a dialogar, porque eles tem essa dificuldade, não gosta as vezes de falar né.(9ºE)</p> <p>-A escrita e a oral. (9ºE)</p> <p>-(...);eu; exploro bastante a oralidade, né, então ele tem a oportunidade de falar,...).(10ºE)</p> <p>-Sim, a oralidade, e a linguagem não verbal também.(10ºE)</p> <p>-A melhor forma de deixar eles expressarem, no final da aula, eles vão pra frente, e se tornam os professores,...).(11ºE)</p> <p>-Tanto na escrita quanto no desenho(...).(11ºE)</p> <p>-(...)os questionamentos né, oral e por escrito.(12ºE)</p> <p>-(...)o tempo todo, escrito e o oral. E eu acho interessante também, que eles gostam do visto no caderno,( ...)(12ºE)</p>	
---	--

<p>-Ainda uso um pouco o método antigo, né, que é o oral, eu faço muitas perguntas para que eles respondam e deixo eles se expressarem.(13ºE)</p> <p>-/.../ Tanto oral como desenho.(13ºE)</p> <p>-Através da atividade oral e também as atividades xerocopiadas, eu registro também, então é dessas duas formas.(14ºE)</p> <p>-Eu gosto muito de fazer a rodinha de conversa, né, a oralidade, através mesmo de uma tarefa que pode ser(+), diagnóstica né(...).(15ºE)</p> <p>-Falando e na hora das atividades./.../(16ºE)</p> <p>-A oralidade e desenho, trabalho muito a música.(16ºE)</p> <p>-(...)eu sempre faço indagações, questiono sobre aquilo, de outro meio né, de outras maneiras pra ver se o aluno vai falar,...).(17ºE)</p> <p>-(...)pelas perguntas que a gente vê(...).(18ºE)</p> <p>-É mais oral né/.../(18ºE)</p> <p>33</p>	
<p>-(...)eu gosto de ;deixar; a criança bastante a ;vontade;, conversar,...).(1ºE)</p> <p>-(...)então eu fico inventando, vou criando alguma coisa diferente pra criança motivar.(2ºE)</p> <p>-(...) então, história de imagens(...)eu conto uma história e eles vão (+) aí eu paro a história na metade, aquelas histórias inventada e deixo que eles continuem(...).(2ºE)</p> <p>-(...)então sempre falo pra eles: -Confiem em vocês! Você consegue.(3ºE)</p> <p>-Ah! Através da leitura, da interpretação né, da /.../ ORALIDADE,...).(3ºE)</p> <p>-Ah, eu acho que é o “estímulo” mesmo né, você consegue(...).(4ºE)</p> <p>-Éé, na contação de histórias né, quando eu conto a história e peço pra eles irem fazendo desenho da história, SEM mostrar(+), né, as figuras,...).(4ºE)</p> <p>-(...)contar sempre histórias, a trazer algo diferente pra eles né, trabalhar com a maleta viajante também /.../. Música né.(5ºE)</p>	<p>O uso das redes afetivas por meio dos estímulos verbais(autoestima; encorajamento), contação de histórias e desenhos</p>

-(...) eu gosto (MUITO) de uma atividade, de trazer o fantoche, pra dentro da sala de aula(+) né, e ali eles vão poder criar histórias, criar falas(...).(5ºE)

-Ó, eu gosto muito de (+) DÁ exemplos pessoais(+), porque eu sempre me INSPIREI em professores.(6ºE)

-o desenho um deles, é um deles, é, eu acho que assim, dentro aqui da realidade de escola pública, (sem assim), pouquíssima tecnologia como eu te disse, mas o desenho é a livre expressão,(...).(6ºE)

-pra levar o aluno a usar a imaginação, a criatividade, coloco imagens, né, então na atividade que eu faço uma proposta de produção de texto, geralmente tem imagens, que eles vão observar, vão criar um texto né(...).(7ºE)

- (...)interpretações de texto né, porque as vezes o aluno usa essa imaginação ou na aula de artes(...).(9ºE)

-(...);eu; exploro bastante a oralidade, né, então ele tem a oportunidade de falar(...).(10ºE)

-Olha, a gente usa muito a imaginação principalmente na linguagem NÃO-VERBAL, né, é, igual esses dias, nós trabalhamos o (+) conteúdo pra conhecer a escola, então, depois ele tinha que desenhar, tinha que imaginar(...).(10ºE)

-As estratégias é ELOGIAR, eu acho que nada melhor do que o elogio(...).(11ºE)

-(...) que eles precisam pensar no adulto, que adulto eles querem ser, né, e o que eles querem pra eles, então ali é um momento que eles também usam a imaginação despertando(...).(11ºE)

-É o diálogo, conversando . É historinhas, através da história(de motivação).(12ºE)

-Eu uso muito o incentivo, eu incentivo MUITO, eu faço com que eles olham pra SI, acreditando na sua capacidade(+)(...).(13ºE)

-Eu uso muito assim, converso muito sobre autoestima(...).(14ºE)

-Então assim, sempre as histórias, até mesmo conversando com eles mesmo, é, conversas (informais) mesmo, dá ali um escape assim, já vou puxando na memória, na imaginação, (14ºE)

<p>-Eu tento assim, passar pra eles, que eles podem, trabalho a autoestima né,(...).(15°E)</p> <p>-Na minha sala tem o momento da história, então esse momento da história eu reconto, (ouvir), pra depois eles recontarem a história, eles assim, embarcam na historinha mesmo, então eles imaginam(...).(15°E)</p> <p>- Sempre elogio, eu sempre falo que a atividade está bonita, sempre ponho o aluno pra cima sabe. (16°E)</p> <p>-No desenho livre né, que eu coloco, e canetinha, eles gostam muito de canetinha. /.../ Aí eles usam a imaginação, e eles usam mais jogos, jogos de celular essas coisas assim, desenho animado.(16°E)</p> <p>-Por meio da leitura né, você vai ler uma historinha e ele vai imaginar, pedir pra ele desenhar, o que ele ouviu, através da leitura.(18°E)</p> <p>26</p>	
<p>-(...)eu gosto muito de usar a premiação, eu acho que isso incentiva BEM o aluno, né(...).(7°E)</p> <p>-(...)eu sempre falo que(+) as presenças né, o caderno em dias né, o conteúdo sempre(+)(...)(8°E)</p> <p>2</p>	<p>O uso de práticas tradicional para engajamento de alunos dos anos iniciais</p>
<p>-<i>Não</i> (...).Desenho Universal /.../ seria uma forma universal (de inserir) todas essas crianças, de trabalhar com todas essas crianças da mesmo forma((finalizou como se fosse uma pergunta novamente)).(3°E)</p> <p>-<i>Não</i>. (...) Eu imagino ser(+) um desenho assim que todos os alunos vão aprender a mesma coisa, de métodos talvez diferente, mas que vai chegar num lugar só.(17°E)</p> <p>2</p>	<p>Percepções que aproximam do conceito DUA</p>
<p>Eixo Concepções e práticas baseadas no DUA</p>	
<p>-Primeiro, o desenho(+) que vai trazer uma aprendizagem, agora universal/.../ imagino que é algum, algo assim, a criança vai aprender</p>	<p>O que imaginam ser o conceito DUA na percepção dos professores dos anos iniciais</p>

<p>através de um desenho ((expressou muita dúvida)) /.../(2ºE)</p> <p>-Não, DUA não. (...) É o desenho que a criança cria no caso?(4ºE)</p> <p>-Não.(...) Utiliza o desenho pra aprender?(5ºE)</p> <p>-Não, não.(...) DUA, é uma forma de (+) explicar através de desenho ((risos)), a compreensão do aluno através das imagens que você vai expor pra ela(...).(8ºE)</p> <p>-Não.(...) Um desenho que possa ajudar na aprendizagem de todos.(9ºE)</p> <p>-Não. (...)Desenho é amplo né, as vezes as pessoas falam assim, desenhar letras, desenhar as palavras, desenhar as imagens, então, é algum tipo de ilustração, de registro, que vai proporcionar a aprendizagem, então, veio a minha mente isso.(10ºE)</p> <p>-(...)é um desenho que vou expressar algo pra/do que eu aprendi, do que eu desenvolvi ou do que as crianças desenvolvem, não sei.(11ºE)</p> <p>-Não. Ah, eu acredito que seja (+), (dar asas para esses alunos) “criarem”, “imaginarem”, não sei se está dentro /.../ se é essa resposta.(12ºE)</p> <p>-Não. DUA (+), ah, imagino que é aprender em forma de desenho, tipo a ilha da imaginação.(13ºE)</p> <p>-Não.(...) Dá assim, um sentido de igualdade né, de equidade né, acho que vai por esse sentido(+) de igualdade.(14ºE)</p> <p>-<i>Não</i>.(...)eu imagino uma escola feliz, né, com adaptações para a inclusão, e tantas diversidades que a gente mesmo, nós professores temos que enfrentar,...).(15ºE)</p> <p>-Não.(...) Ahh, imagino um desenho, imaginário, alguma coisa.(16ºE)</p> <p>-Não. (...)Tipo, incentivar as crianças, expressar alguma coisa, através dos desenhos(...).(18ºE)</p> <p>13</p>	
<p>-(...) é buscar recursos como braile, trabalhar sonorização, e ser atividades dirigidas mesmo, teria que ter INOVAR, e buscar pra ele não ficar aquém da turma.(1ºE)</p> <p>-/.../com a turma toda na verdade, ela poderia utilizar é números em concreto no caso, o material em EVA se tiver, brinquedinhos pedagógicos, tem muitos, muitos com o formato</p>	<p>O respeito à condição do aluno com deficiência visual: uso do braile e material concreto</p>

<p>do número né, porque (+) assim, vamos supor que a criança já tenha conhecimento de como é o formato desse número né /.../ e se tiver, se a professora tiver conhecimento e a criança também do braile, e tiver o recurso na escola né, seria interessante ela apresentar para os demais também /.../.(4ºE)</p> <p>-Ah, poderia tá trabalhando o braile né, isso, com certeza o professor que está em sala de aula, teria que ter conhecimento disso aí também, que eu acho que, nós vamos ter que tá trabalhando isso aí né, porque todos os dias (nós temos) alunos com deficiência, acho que tem que ter formação pra esses professores (...).(12ºE)</p> <p>-O Braile, eu tentava assim, ehh, eu sei que eles são pequenos, mas passava uma instrução de como é né, começava por ele, porque eu incluía meu aluno e dava novos conhecimentos para os meus (+) da sala /.../ e depois tentava procurar alguns jogos, com quantidades, com objetos que ele poderia manusear, eu tentava ir assim, por esse caminho.(15ºE)</p> <p>4</p>	
<p>-(...)ele tem que ter aa o contato com (+) com o material concreto /.../ quantidade número 1 aí eu pego um objeto, número dois.(2ºE)</p> <p>-(...) como o deficiente visual, (o aluno que tem uma) deficiência visual, ele vai muito pelo TATO, então poderia ser materiais ou coisas do dia a dia dele mesmo que já tem, por exemplo, trabalhar quantidades, claro, frutas seria MUITO, (mas bolas), materiais com com várias “texturas” né(...).(3ºE)</p> <p>-É, eu penso que através de tam--pi--nhas, ca--nu--dos, todo recurso que(+), for palpável né, que a criança vai PODER pegar, e até as outras crianças também(...).(5ºE)</p> <p>-(...) com deficiente visual seria o tato né, objetos, ih se ele tiver uma AUDIÇÃO, o oral né, a contagem, (con--tar) e junto com as crianças ela pode trazer de uma forma lúdica (...)/.../.(6ºE)</p> <p>-(...)pra mim, como ela não vai VISUALIZAR os números,ele vai ter que ter o CONTATO né, com esses números. Então, deveria ter um</p>	<p>Estratégias pedagógicas com foco no atendimento da turma e do aluno com deficiência visual</p>

<p>incentivo (com) os alunos juntos pra ele ter esse contato né, os alunos mesmo poderia au--xi--li--ar ele né, em contato com número, a forma do número(...).(7ºE)</p> <p>-Eu sugeria trabalhar com (++) aqueles lego, talvez né, porque ele pode pegar, ou as tampinhas né, o lego, tampinha de garrafa pet, ele vai identificar a contagem né, a questão do número ela poderia/ tem(+), já vi muito trabalhar o fônico, o método fônico, areia(...).(8ºE)</p> <p>-Trabalhar os números em braile? Ou então trabalhar o concreto né!(9ºE)</p> <p>-É, pode trabalhar o material dourado, né, porque pode começar com as unidades, ele vai sentir o (++) , os bloquinhos né, o cubinho, então ele vai conseguir registrar as quantidades, né, ela pode trabalhar o ábaco, material dourado, onde todos/ não só numerais de zero/ um a trinta, mas como também dá pra trabalhar adição, junto com esses materiais, dá pra explorar TUDO(...).(10ºE)</p> <p>-Material palpável né, porque como tem uma criança com deficiência visual, tem que ser algo que eles vão to--car, manusear né. Acredito que ela nesse momento, ela pode estar usando os palitinhos de picolé, ela pode estar usando os próprios lápis de cor das crianças, como vai chegar até o número 30, ela vai/ caso uma criança não tenha 30 lápis, aí pode fazer a SOMA né, vai tá pegando /.../. Então eu acredito que mesmo sendo com material(+), com material palpável,...).(11ºE)</p> <p>-Eu acho que tem que ser o concreto, porque o concreto, o menino não vê mas ele “sente”, e ainda ajuda no desenvolvimento dos outros,...).(13ºE)</p> <p>-(...)(inaudível) numa atividade de Artes, onde eles fazem colagem, material concreto, onde que o aluno especial, que ele pode ter o contato né, e assim ele visualizar os números.(14ºE)</p> <p>-Palitos de picolé, pra fazer a contagem, no caso do aluno com deficiência visual.(16ºE)</p> <p>- Eu acho que seria uma coisa assim, a contagem, que é relacionado a matemática né, no concreto mesmo, onde ele poderia passar a mão e ver tudo o que tá acontecendo e assim a turma toda também. (17ºE)</p>	
--	--

<p>-(++) Brinquedos pedagógicos que (relaciona) a quantidade, que eles possam pegar, tipo né, pegar e contar, (...).(18ºE)</p> <p>14</p>	
--	--

## Apêndice 9 - TRANSIÇÃO DOS INDICADORES PARA OS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO

INDICADORES	NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO
Carência de recursos materiais e humanos	O endereçamento das falhas do processo de escolarização dos alunos PEE na sala de aula comum
Concepções de práticas pedagógicas inclusivas: foco nas adaptações	
Todos conteúdos curriculares necessitam de “adaptação” para o PEE	
Formação de professores	
Trabalhar conforme a individualidade do aluno	A concepção sobre o processo de ensino e aprendizagem de professores dos anos iniciais do ens. fundamental
Concepções de inclusão circunscritas a socialização	
Um dos papéis do professor é encorajar os alunos no processo de ensino e aprendizagem	
Desafios no atendimento aos estilos de aprendizagem para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas	Dificuldades e desafios na flexibilização do currículo: ausência de práticas pedagógicas inclusivas
Professor de apoio	
Práticas tradicionais	
O uso de práticas tradicional para engajamento de alunos dos anos iniciais	
Ausência de flexibilização do currículo: escassez de estratégias pedagógicas	
Oralidade, aulas expositivas, livro didático e xerox: modos tradicionais de apresentação/instrução curricular dos professores de anos iniciais	Os distanciamentos no desenvolvimento de práticas pedagógicas ao conceito DUA
Oralidade e a escrita, os principais meios de expressão da aprendizagem e suporte de comunicação	
Simplificação curricular: inclusão ou exclusão?	
Quem são os alunos que “acompanham a turma”?	
Percepções que aproximam do conceito DUA	
Respeitando as diferenças: flexibilizando currículo	Flexibilização do currículo: algumas aproximações ao conceito do DUA

Recursos audiovisuais online como estratégia nas práticas pedagógicas	
Além dos livros didáticos: diversificação nos modos de apresentação/instrução curricular	
Artes, Ciências, Geografia, História, Ensino Religioso: conteúdos curriculares que não necessitam de estratégias inclusivas na percepção de professoras dos anos iniciais	
Atividades que possibilitam o atendimento às necessidades dos alunos com e sem deficiência	
O uso das redes afetivas por meio dos estímulos verbais(autoestima; encorajamento), contação de histórias e desenhos	
Ludicidade, brincadeiras e materiais concretos nos anos iniciais: estratégias de ensino especializadas ou universais?	
Adequação das práticas aos estilos de aprendizagem	
O que imaginam ser o conceito DUA na percepção dos professores dos anos iniciais	O uso da imaginação de professores dos anos iniciais acerca do conceito DUA e desenvolvimento de práticas a partir de um caso fictício: aproximações ou distanciamentos
O respeito à condição do aluno com deficiência visual: uso do braile e material concreto	
Estratégias pedagógicas com foco no atendimento da turma e do aluno com deficiência visual	